

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta
Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie

Studijní obor: Učitelství tělesné výchovy a geografie pro střední školy



Bc. Jaroslav Máslo

Distanční výuka zeměpisu na jaře 2020

Distance teaching of geography in spring of 2020

Diplomová práce

Vedoucí práce: RNDr. Martin Hanus, Ph.D.

Praha 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne 20. dubna 2021

.....

Bc. Jaroslav Máslo

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval RNDr. Martinu Hanusovi, Ph.D. za cenné rady, obrovskou trpělivost a odborný dohled při vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat všem učitelům zeměpisu, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat při tvorbě této práce. Chtěl bych také poděkovat své rodině, přítelkyni a všem svým kamarádům za neustálou podporu a trpělivost při psaní této práce. Musím také poděkovat svému uvádějícímu učiteli Mgr. Tomáši Sekanovi, který je nekonečně hlubokou studnicí rad nejen v pracovních a školních činnostech, ale také rad do života. Děkuji.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá distanční výukou, v praktické části konkrétně distanční výukou zeměpisu na jaře roku 2020 na základních školách a nižších stupních gymnázií.

Cílem práce je popsat distanční výuku zeměpisu na základních školách a nižších stupních gymnázií na jaře roku 2020 a sestavit seznam zásad, kterými by se distanční výuka měla řídit a podle kterých by se měl upravovat učební obsah pro potřeby distanční výuky. Dalším cílem je popsat pojetí distanční výuky zeměpisu na jaře 2020 a popsat rozdíly v tomto pojetí z hlediska délky praxe pedagoga a typu školy, na které učí.

Teoretická část práce popisuje specifika distanční výuky a hlavní rozdíly mezi distanční a prezenční formou výuky. V rámci rešerše literatury byl také sestaven seznam zásad pro distanční výuky, které byly rozděleny do skupin podle své podstaty.

V empirické části práce byly pomocí dotazníku a rozhovoru sesbírána data o těchto aspektech distanční výuky zeměpisu na jaře roku 2020: změny během distanční výuky zeměpisu, čas strávený výukou zeměpisu během distanční výuky, metody využívané během distanční výuky zeměpisu, redukce učebního obsahu, komunikace s žáky, rodiči a kolegy, online hodiny zeměpisu a metody využívané během nich a posuzování a naplňování zásad sepsaných během rešerše literatury. Výsledky byly vždy porovnány podle typu školy a podle délky praxe pedagoga. Výzkumný vzorek pro dotazník čítal dvacet devět učitelů zeměpisu, pro rozhovor sedm z učitelů, kteří se dříve zúčastnili dotazníkového šetření.

Výsledky z dotazníku a rozhovorů byly diskutovány s teoretickou částí tématu a dalšími pracemi zabývajícími se danou tematikou.

Klíčová slova: distanční výuka zeměpisu, zásady pro distanční výuku zeměpisu, výuka zeměpisu na základních školách a nižších stupních gymnázií

Abstract

The diploma thesis deals with distance teaching, in empiric part of the thesis specifically with distance teaching of geography in spring of 2020 at secondary schools and appropriate degree of grammar schools.

The aim of this diploma thesis is to describe specifics of distance teaching of geography at secondary schools and appropriate degree of grammar schools in spring of 2020 and to make a list of principles which should be followed in distance teaching and which should help with adjustment of learning content. for needs of distance teaching. Another aim of this thesis is to describe distance teaching of geography in spring of 2020 and describe differences in terms of teachers' practice length and type of school where they teach.

Theoretical part of thesis describes specifics of distance teaching and main differences between distance teaching and full-time teaching. As the part of literature search, the list of principles for distance teaching was written down and these principles were divided into three groups.

In empiric part of thesis distance teaching of geography in spring of 2020 was described from these point of view: changes during distance teaching of geography, time spent by pupils studying geography, reduction of learning content, communication with pupils, their parents, colleagues, online classes of geography and methods used in online classes, a valuating and accomplishing principles which were written down in literature search. For collecting data questionnaire and interviews were used. Results were compared by the length of practice of teachers and by the type of schools where they teach. The research sample for questionnaire consisted of 29 teachers of geography and a research sample for interview consisted of 7 teachers, who were also part of the research sample of questionnaire.

The results of questionnaire and interviews were discussed with literature and other theses which dealt with this topic.

Keywords: distance teaching of geography, principles for distance teaching of geography, teaching of geography at secondary schools and appropriate degree of grammar schools

Seznam tabulek.....	8
Seznam grafů.....	8
Seznam obrázků.....	9
Seznam příloh.....	9
Úvod	10
1. Distanční forma výuky	11
1.1 Základní charakteristika distanční výuky	11
1.2 Hlavní rozdíly mezi distanční a prezenční formou výuky	12
1.3 Distanční výuka během koronavirové krize na jaře roku 2020	13
1.4 Uvolňování opatření spojených se školstvím	14
2. Zásady distanční výuky	16
2.1 Zásady týkající se komunikace	16
2.2 Zásady pro skupinová setkání.....	18
2.3 Zásady týkající se úkolů a výuky.....	19
3. Metodika.....	22
3.1 Rešerše literatury	22
3.2 Dotazníkové šetření	22
3.3 Rozhovor.....	24
3.4 Výzkumný vzorek.....	25
4. Výsledky dotazníku	25
4.1 Průběh distanční výuky.....	25
4.1.1 Změny během distanční výuky a kdo byl jejich iniciátorem.....	26
4.1.2 Doba, po které nastaly změny během distanční výuky na jaře 2020.....	27
4.1.3 Čas strávený distanční výukou zeměpisu	27
4.1.4 Metody výuky využívané během distanční výuky zeměpisu	29
4.1.5 Redukce objemu učebního obsahu	34
4.1.6 Komunikace.....	35

4.2	Online hodiny během distanční výuky na jaře 2020.....	41
4.2.1	Metody využívané během online hodin zeměpisu	42
4.3	Zásady.....	48
4.3.1	Zásady podle důležitosti pro celý testovaný vzorek.....	49
4.3.2	Zásady podle typu školy	51
4.3.3	Zásady podle délky praxe	53
5.	Výsledky rozhovorů	56
5.1	Redukce učebního obsahu	56
5.2	Problémy během distanční výuky.....	57
5.3	Syntéza výsledků	59
6.	Diskuze	62
7.	Závěr.....	65
	Seznam zdrojů a literatury.....	68
	Přílohy	71

Seznam tabulek

Tab. 1: Redukce učebního obsahu podle typu školy

Tab. 2: Konzultace s kolegy v závislosti na délce praxe učitele

Tab. 3: Předmět konzultací s kolegy v závislosti na délce praxe učitele

Tab. 4: Probíhaly/neprobíhaly online hodiny během distanční výuky na jaře 2020

Tab. 5: Četnost využívání nabízených metody během online hodin zeměpisu na jaře 2020 pro celý testovaný vzorek

Tab. 6: Rozdělení zásad do skupin

Tab. 7: Zásady pro distanční výuku zeměpisu podle důležitosti

Tab. 8: Skupiny zásad pro distanční výuku zeměpisu podle důležitosti

Tab. 9: Porovnání důležitosti zásad v závislosti na typu školy

Tab. 10: Porovnání důležitosti skupin zásad podle typu školy

Tab. 11: Porovnání důležitosti skupin zásad v závislosti na délce praxe učitele

Tab. 12. Zkrácené výsledky dotazníku

Seznam grafů

Graf 1: Kolik času strávili žáci zeměpisem při distanční výuce v porovnání s běžnou formou výuky

Graf 2: Relativní četnost využití metod během distanční výuky zeměpisu na jaře 2020

Graf 3: Zastoupení metod využívaných během distanční výuky zeměpisu v závislosti na typu školy

Graf 4: Zastoupení metod využívaných během distanční výuky zeměpisu v závislosti na délce praxe učitele

Graf 5: Jak často byla konzultována jednotlivá témata skupinami učitelů podle typu školy

Graf 6: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na základních školách

Graf 7: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na nižších stupních gymnázií

Graf 8: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 0-5 lety praxe

Graf 9: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 5-15 lety praxe

Graf 10: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 15 a více lety praxe

Graf 11: Porovnání zásad dle důležitosti v závislosti na délce praxe učitele

Seznam obrázků

Obr. 1: Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník použitý pro získání dat

Úvod

Na přelomu let 2019 a 2020 byl celý svět zasažen koronavirovou pandemií. Výjimkou nebylo ani Česko a české školství. Školy byly na jaře roku 2020 postaveny do doposud neznámé situace a musely se vyrovnat s největší výzvou v dějinách (iDnes.cz, 2020). S distanční výukou, tedy formou výuky, která byla do té doby známá převážně z vysokých škol (Zlámalová, 2003).

Učitelé a jejich žáci byli postaveni do pro většinu z nich úplně nové situace. Museli se vyrovnat například s tím, že nedocházelo k bezprostřednímu kontaktu, že komunikace probíhala převážně online nebo s tím, že v hodinách neměli jednoduše k dispozici všechny pomůcky (mapy, atlasy, globusy), které mají k dispozici ve škole. Výuka (nejen) zeměpisu musela kvůli tomu projít nemalými změnami.

Hlavním cílem této práce je popsat distanční výuku zeměpisu na základních školách a nižších stupních gymnázií na jaře roku 2020 a sestavit soupis zásad pro distanční výuku a úpravu učebního obsahu pro její specifika. Hlavního cíle bude dosaženo naplněním cílů dílčích, které jsou popsány dále.

Cílem teoretické části této práce je zejména popsat hlavní rozdíly mezi prezenční a distanční formou výuky a sestavit seznam zásad, chceme-li doporučení, kterých je dobré se při distanční výuce držet.

Hlavním úkolem praktické části práce je formou dotazníku a rozhovoru popsat průběh distanční výuky zeměpisu na jaře 2020 na základních školách a nižších stupních gymnázií. Dílčími cíli je popsat změny, které přechodem na distanční výuku nastaly; metody, které učitelé při distanční výuce na jaře 2020 využívali; komunikace, která probíhala mezi učiteli, ale také mezi učiteli, žáky a jejich rodiči; změna v učebním obsahu z hlediska rozsahu a způsobu, jakým byla tato redukce realizována; problémy, se kterými se z pohledu učitelů museli potýkat nejen žáci, ale také samotní učitelé a v neposlední řadě bude popsáno to, jakým způsobem učitelé zeměpisu vnímají zásady získané rešerší literatury, to, jestli se těmito zásadami při přípravě a realizaci distanční výuky na jaře 2020 řídili a také to, které z těchto zásad učitelé považují za nejdůležitější.

Nejprve budou popsána specifika distanční výuky a hlavní rozdíly s výukou prezenční. Na základě těchto specifíků a rozdílů je následně sestaven soupis zásad pro distanční výuku. Dále je popsán průběh distanční výuky na jaře roku 2020 na konkrétních datech z dotazníku,

která se týkají změn, které kvůli distanční výuce nastaly a metod, které byly během distanční výuky využívány. Navazuje popis stěžejních částí distanční výuky. Těmi je komunikace, online hodiny a zásady, které byly sestaveny rešerší literatury. Výsledky popsané v jednotlivých kapitolách budou na konci práce syntetizovány a budou diskutovány s dostupnou literaturou.

1. Distanční forma výuky

Na začátku práce je důležité si vysvětlit, co je to vlastně distanční výuka. V literatuře je distanční vzdělávání popsáno několika způsoby. Většina literatury ovšem počítá s tím, že tato forma výuky je využívána spíše staršími studenty, zejména vysokoškolskými, protože je vhodnější pro studenty, kteří jsou dostatečně vyspělí (Zlámalová, 2007).

1.1 Základní charakteristika distanční výuky

Distanční forma výuky je jakýmsi opakem výuky prezenční. Studenti, popřípadě žáci, jsou zcela nebo částečně odděleni od svojí vzdělávací instituce (Zlámalová, 2003). Toto oddělení může být geografické (např. Keegan, 1996), kdy studující může být neomezeně vzdálen od vyučujícího (Zlámalová, 2003), ale také časové (Moore, 1973). V případě časového oddělení se poté jedná o tzv. asynchronní výuku (Zlámalová, 2007). Třetí rysem, který je v literatuře zmiňován, je využití informačních a komunikačních technologií (Saba, Twitchell, 1988). Co má většina definic distančního vzdělávání společné, je to, že se jedná o řízené samostatné učení (Zlámalová, 2003). Rokos a Vančura (2020) uvádějí, že distanční vzdělávání je jakékoliv studium, kdy žák není pod neustálým dohledem učitele a je tedy učitelem veden na dálku. Podle tohoto tvrzení se tedy distanční výuka vztahuje i na online hodiny, které byly nespornou součástí distanční výuky zeměpisu na jaře 2020 (viz výsledky této práce), jelikož se nejednalo o jedinou část výuky, dohled učitele tedy nebyl neustálý.

Problémem v rámci distančního vzdělávání je absence bezprostřední komunikace. Komunikace v rámci výběru studijního obsahu, organizace studia nebo například pomoc při potížích zde zcela přechází na vzdělávací instituci (Zlámalová, 2003). Je zde tedy kladen velký důraz na kvalitu komunikace a jasné instrukce ke studiu (GOA Staff, 2020), viz dále

v kapitole 4.1. Jako další problémy je třeba zmínit náročnost přípravy a organizace na straně učitele a ztrátu motivace a nezkušenost s touto formou výuky na straně žáků (Rokos, Vančura, 2020). Naopak jako výhodu distanční výuky lze označit nejen časovou, ale také obsahovou volnost, jak pro učitele, tak pro žáky (Zlámalová, 2007) (v případě žáků spíše flexibilitu časovou). Další výhodou je bezesporu velký prostor pro individualizaci nejen ve výuce, ale také v podávání zpětné vazby ze strany učitele (Bednaříková, 2013, Zlámalová, 2007). V neposlední řadě je třeba zmínit využití informačních technologií (např. Zlámalová, 2007), které jsou součástí každodenního života, ale v některých případech rozhodně není naplňován jejich potenciál.

Mohlo by se zdát, že absence přímého kontaktu vyučujícího s vyučovaným by mohla vést ke snížení kvality studia. Podle literatury tomu ale tak není. Distanční výuka je považována za stejně efektivní, jako výuka klasická, tedy prezenční (Duffek a kol. 2020). Je ale nutné si uvědomit to, že až do nedávna byla distanční výuka spojena převážně s vysokoškolským studiem, kde tuto formu studia často vyhledávají studenti, kteří mají k danému tématu velmi pozitivní vztah a vstupují do distanční formy dobrovolně. Zde můžeme vidět rozdíl mezi běžnou distanční výukou a distanční výukou v době pandemie, kdy byl přechod na distanční formu z formy prezenční nucený (Duffek a kol., 2020).

1.2 Hlavní rozdíly mezi distanční a prezenční formou výuky

Prvním rozdílem, který vyplývá již z názvu obou forem výuky je, že během prezenční formy výuky je student/žák fyzicky přítomen u vyučujícího (např. Zlámalová, 2003). Tato podmínka není u distanční formy výuky splněna. V průběhu prezenční výuky je tedy díky osobní přítomnosti možná okamžitá vzájemná interakce mezi žákem a učitelem. Role učitele je v prezenční výuce nejen jako zprostředkovatel učiva (tím je do jisté míry také ve výuce distanční), ale učitel je také jakýmsi okamžitým poradcem v případě (nejen) studijních potíží (Zlámalová, 2003). Dále to má za následek vyšší míru individualizace v rámci podávání zpětné vazby. Při distanční výuce učitel podává zpětnou vazbu žákům individuálně. Během prezenční výuky je toto mnohem náročnější a zpětná vazba je nejčastěji podávána obecně na exemplárních příkladech. Kvalitní zpětná vazba během distanční výuky je přitom ještě důležitější než při prezenční výuce, jelikož se často jedná o jediný přímý kontakt učitele se žákem (Rokos, Vančura, 2020).

Dalším velkým rozdílem je, že při prezenční výuce probíhá výuka ve stanovenou dobu. Naproti tomu při výuce distanční má student určitou volnost v tom, kdy se vzdělává nebo například kdy vypracuje zadané úkoly.

Rozdílná je také role učitele. Zatímco v prezenční výuce je učitel hlavním „kanálem“, kterým proudí informace ke studentům, v distanční výuce by se jeho role dala rozdělit na dvě části (Zlámalová, 2007). Prvním úkolem učitele je vytvoření, popřípadě výběr, kvalitních materiálů, které v distanční výuce slouží jako hlavní zdroj informací pro studenty (Zlámalová, 2007). Druhá role učitele je označována jako tutor (Zlámalová, 2007). Tutor je zprostředkovatelem a průběžným hodnotitelem během distančního studia (Zlámalová, 2003).

1.3 Distanční výuka během koronavirové krize na jaře roku 2020

Distanční vzdělávání u nás bylo až do jara roku 2020 známé zejména z vysokoškolského vzdělávání, hlavně potom z kurzů celoživotního vzdělávání (Zlámalová, 2003). Toto se ovšem změnilo na jaře roku 2020.

10. března 2020 bylo rozhodnuto o přerušení výuky na základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách v Česku s platností od 11. března, čili ze dne na den, na dobu neurčitou (MŠMTa). Přímá vyučovací povinnost učitelů se tímto rozhodnutím změnila na nepřímou, jinými slovy, prezenční forma výuky se změnila na formu distanční.

Od 11. března byly plošně uzavřeny všechny školy v Česku (kromě mateřských škol). Před vzdělávacími institucemi najednou byla otázka, jak si poradit s tímto, pro většinu pedagogů naprosto novým, způsobem výuky. Ne všechny školy se s přechodem na výuku z domova vyrovnaly stejným způsobem. Toto bude ale rozebráno v praktické části této práce.

Školským zákonem platným na jaře roku 2020 nebyla ošetřena povinnost zajišťovat výuku v případě uzavření škol či zákazu přítomnosti žáků ve školách. Také nebyla povinná účast žáků na distanční výuce (MŠMT, 2020). I přes tuto skutečnost, kterou ministr školství označil za největší výzvu v dějinách českého školství, byla podle něho tato situace dobře zvládnuta školami i rodinami. (iDnes.cz, 2020).

1.4 Uvolňování opatření spojených se školstvím

Žáci se do škol za určitých omezení začali postupně vracet začátkem května. 11. května se mohli do škol vrátit žáci posledních ročníků základních a středních škol. Osobní přítomnost těchto žáků ve školách byla zejména za účelem konzultací kvůli maturitním a přijímacím zkouškám. Docházka žáků do škol nebyla povinná (viz Obr. 1: Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení (platné k 15. červnu 2020)). I nadále probíhala také výuka distanční formou.

V další vlně uvolňování, která proběhla 25. května, byla umožněna osobní přítomnost žáků prvních stupňů ZŠ na vzdělávacích aktivitách formou školních skupin. Účast žáků nebyla povinná (viz Obr. 1: Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení (platné k 15. červnu 2020)). I nadále probíhala také výuka distanční formou.

Od 1. června dostaly střední školy a konzervatoře možnost realizovat praktické vyučování. Toto rozhodnutí bylo ponecháno na jednotlivých školách. Dále byla od 1. června také možnost realizace přijímacích, maturitních a závěrečných zkoušek a absolutorii na konzervatořích a vyšších odborných školách (viz Obr. 1: Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení (platné k 15. červnu 2020)).

8. června se do škol mohli vrátit také žáci druhých stupňů základních škol, středních škol a studenti vyšších odborných škol. Nejednalo se ovšem o prezenční výuku, ale o občasné vzdělávací a socializační aktivity žáků. Jinými slovy řečeno, ve školách neprobíhala normální výuka a postup v látce zůstával na distanční výuce. Opět bylo na jednotlivých školách, jakým způsobem tuto možnost pojmu. Bylo třeba možné organizovat výuku pro každý ročník v jiný den, tj. žáci a studenti chodili do školy např. jednou týdně. Účast žáků a studentů byla opět dobrovolná (viz Obr. 1: Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení (platné k 15. červnu 2020)).

Od 22. června bylo možné pořádat tradiční školní akce, které se vážou na konec školního roku, například předávání vysvědčení. Těchto akcí se mohli účastnit všichni žáci bez příznaků virového onemocnění. Osobní přítomnost žáků ve škole byla ovšem dobrovolná. Pro vzdělávací aktivity se ale nic neměnilo (zůstalo tak například platné omezení počtu žáků na 15 apod.) (viz Obr. 1: Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení (platné k 15. červnu 2020)).

11. května schváleno	25. května schváleno	1. června schváleno	8. června schváleno	22. června schváleno
<ul style="list-style-type: none"> • Studenti závěrečných ročníků středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol – pro účely přípravy na maturitní, závěrečné zkoušky a absolutorí – max. 15 žáků • Žáci 9. ročníků základních škol – výhradně pro účely přípravy na přijímací zkoušky na střední školy – max. 15 žáků • Studenti všech ročníků vysokých škol – max. 15 osob (omezení se nevztahuje na klinickou a praktickou výuku a praxi) • Výuka na základních uměleckých školách a jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky, jednoleté kurzy cizích jazyků s denní výukou – max. 15 žáků • Činnost středisek volného času - skupiny max. 15 účastníků • Prezenční výuka ve školách při dětských domovech se školou, výchovných a diagnostických ústavech. • Výuka ve školách při zdravotnickém zařízení 	<ul style="list-style-type: none"> • Možnost dobrovolné osobní přítomnosti žáků 1. stupně ZŠ vyjma některých škol a tříd podle § 16 odst. 9 (max. 15 žáků ve skupině) • Přítomnosti žáků či studentů (ZŠ i SŠ) za účelem jejich hodnocení zkouškou nebo komisijním přezkoušením stanovenými právními předpisy nebo zkouškou vyplývající z individuálního vzdělávacího plánu (max. 15 osob) • Přítomnost studentů vyššího odborného vzdělávání za účelem 1. zkoušek, klasifikovaných zápočtů a zápočtů (max. 15 osob), 2. realizace praktické přípravy (bez omezení počtu) • Prezenční výuka žáků ve střední škole zřízené Ministerstvem spravedlnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizace přijímacích zkoušek, maturitních a závěrečných zkoušek a absolutorí na konzervatořích a vyšších odborných školách • Realizace praktického vyučování (odborný výcvik) na středních školách, (pro žáky dobrovolné, max. 15 žáků) • Možnost dobrovolné osobní přítomnosti žáků 1. stupně ZŠ rozšířena i o doposud zakázané školy a třídy podle § 16 odst. 9 a základní školy speciální a přípravné stupně základní školy speciální 	<ul style="list-style-type: none"> • Možnost přítomnosti žáků 2. stupně ZŠ, SŠ nebo konzervatoře a studentů vyšší odborné školy za účelem konání konzultací či třídnických hodin (dobrovolná docházka, max. 15 žáků nebo studentů) 	<p>Závěr školního roku: Od 22. června bude možné pořádat tradiční školní akce společenského charakteru, které se váží na závěr školního roku, tedy např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Předání vysvědčení • Závěrečné focení • Slavnostní rozloučení se závěrečnými ročníky • Koncerty v případě ZUŠ <p>Akcí se budou moci účastnit všichni žáci <u>bez příznaků</u> virového onemocnění.</p> <p>Pro vzdělávací aktivity se do konce školního roku nic nemění (tedy stále platí omezení počtu na 15, neměnnost skupin u 1. stupňů apod.).</p>

Obr. 1 : Harmonogram uvolnění škol a školských zařízení (platné k 15. červnu 2020). (zdroj: MŠMTb)

2. Zásady distanční výuky

Distanční výuka, stejně jako výuka prezenční, by se měla řídit určitými zásadami. Tyto zásady mohou online výuku udělat nejen efektivnější, ale také přehlednější a zajímavější pro žáky. Učení online, ke kterému se učitelé obvykle uchýlili, nemusí být díky těmto zásadám nutně překážkou, ale může být dobrým nástrojem, díky kterému mohou žáci získat nejen spoustu znalostí, ale zejména také nové dovednosti. (edX team, 2020)

Tyto zásady je možné pro větší přehlednost rozdělit do tří skupin. Zásady týkající se komunikace, zásady pro skupinová setkání a zásady k úkolům a výuce (viz Tab. 6: Rozdělení zásad do skupin).

2.1 Zásady týkající se komunikace

- **Častá, jasná a soustavná komunikace**

Komunikace je klíčová i během prezenční výuky. A to ať už jde o komunikaci učitele s žáky, nebo komunikaci učitele s rodiči. Během komunikace je dobré, aby obě strany byly chápavé, protože pro obě strany je distanční výuka něčím novým (Ocásková, Sandanusová, 2020).

Díky tomu, že učitel bude komunikovat stejným, nebo alespoň podobným způsobem jako ve škole, může předcházet zmatenosti žáků a pomůže tím i zpříjemnění celé situace (GOA Staff, 2020).

- **Seznámit se s technickými možnostmi žáků**

V případě, že žáci nemohou do školy, je třeba počítat s tím, že ne všichni žáci budou mít přístup ke stejným zdrojům, ke kterým mají přístup ve škole (GOA Staff, 2020). Těmito zdroji nemusí být pouze pomůcky, které jsou typické pro jednotlivé předměty, pro zeměpis například atlasy nebo mapy, ale může se jednat i o internet. Je tedy důležité zjistit si technické možnosti žáků. Zjistit jestli mají přístup k internetu, k počítači nebo jestli budou závislí pouze na materiálech z učebnic, nebo například na materiálech, které jim byly rozdány učitelem. Z těchto důvodů je nutno distanční výuku koncipovat tak, aby žáci měli pokud možno stejné, nebo alespoň co nejpodobnější podmínky a přístup k informacím (GOA Staff, 2020).

- **Informovat rodiče**

I během distanční výuky je třeba komunikovat s rodiči a doporučuje se používat podobný způsob komunikace, který učitelé používají běžně (GOA Staff, 2020). S rodiči je vhodné konzultovat postup v látce, ale také například to, jakým způsobem si mají jejich děti rozložit učivo do jednotlivých dní v týdnu, protože děti často nejsou schopné si zorganizovat čas tak, aby vše stihly (GOA Staff, 2020). Z těchto i dalších důvodů může být dobré si pro rodiče zřídit konzultační hodiny, ve kterých je jim učitel pravidelně k dispozici, a tím značně zjednoduší komunikaci pro obě strany (Ocásková, Sandanusová, 2020).

- **Říct si o zpětnou vazbu**

Aby mohla být distanční výuka efektivní, je důležité, aby žáci rozuměli zadání práce nebo například, aby se cítili dobře v prostředí, kde výuka probíhá. Proto je dobré, aby se učitel zajímal o to, jak jsou žáci spokojeni se základními parametry distanční výuky (GOA Staff, 2020). Uvádí se, že dvěma základními otázkami mohou být tyto: „Co je pro vás dobré při tomto způsobu výuky?“ a „Co je pro vás špatné při tomto způsobu výuky?“. Od těchto otázek se poté mohou odvíjet otázky další (GOA Staff, 2020). Zpětná vazba může také odhalit problémy se srozumitelností zadávané práce a úkolů, srozumitelností dodávaných materiálů (Swales, 2020).

Co je určitě důležité zmínit je, že učitel by měl být otevřený ke zpětné vazbě nejen od žáků, ale také rodičů. Na druhou stranu je třeba, aby také žáci a rodiče projeвили určitou trpělivost (Ocásková, Sandanusová, 2020).

- **Spojit se s kolegy a podělit se o učební postupy apod.**

S kolegy je dobré se spojit hned z několika důvodů. Jako první zmíníme důvod, který byl naznačený v předchozí zásadě, pomoc technicky méně zdatným kolegům, kteří potřebují ovládat online nástroje, nejen aby mohli s těmito dovednostmi pomoci žákům, ale také aby dobře zvládali organizaci distanční výuky.

Dalším důvodem je sdílení používaných metod během distanční výuky, které se mohou lišit od těch, které učitelé používají při běžné výuce (GOA Staff, 2020).

V neposlední řadě by učitelé měli konzultovat postup v látce také s kolegy z jiných předmětů, aby například nedošlo k tomu, že děti budou probírat jednu látku vícekrát, což je v podmínkách distanční výuky spíše nežádoucí a to proto, že by mohlo dojít k zahlcení učivem, a tím pádem ke ztrátě motivace, nebo nestíhání plnění zadaných úkolů

(Neroni a kol., 2019; GOA Staff, 2020). Tato zásada by mohla být zařazena také do skupiny zásad k úkolům a k výuce.

2.2 Zásady pro skupinová setkání

- **Vybrat vhodné online prostředí**

Ačkoliv distanční výuka nemusí probíhat pouze v online prostředí, jedná se o nejčastější formu, jak tento způsob výuky aplikovat. V případě kdy je vybráno online prostředí, žáci vědí, „kde mohou učitele najít“ podobně jako ve škole (GOA Staff, 2020). Volba vhodného konkrétního prostředí poté závisí přímo na jednotlivých školách, popř. na jednotlivých učitelích.

Prostředí je na výběr opravdu hodně, např. Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle nebo Zoom.

- **Snažit se o skupinová setkání**

Žáci jsou ve škole zvyklí být ve velké skupině. I z tohoto důvodu je dobré se snažit o skupinová setkání prostřednictvím online prostředí, protože to může žákům pomoci, aby se cítili lépe, nebo si například mohli pomoci s některými úkoly. V neposlední řadě je třeba zmínit potřebu sociálního kontaktu. (edX team, 2020)

Je také dobré dát žákům možnost práce v malých skupinkách, kdy v online prostředí „není přítomný učitel“. Žáci se poté více zapojují, mohou získat náhled na řešená témata z jiných perspektiv nebo mohou sdílet materiály, které jednotliví žáci našli (toto se nemusí dít v malých skupinkách, ale klidně při setkání celé třídy) (edX team, 2020)

- **Dát žákům možnost setkat se i mimo skupinová setkání a podporovat žáky ve vzájemném kontaktu (GOA Staff, 2020)**

Pro žáky jsou důležitá nejen skupinová setkání, ale také možnost setkat se s učitelem soukromě, nebo v menší skupince. Učitelé by také měli brát v úvahu to, že ne všichni žáci mají svůj počítač, díky kterému by se mohli účastnit hromadných setkání v určitou hodinu. Dále mohou žáci chtít individuálně řešit zadané úkoly apod. Je proto dobré nabídnout možnost individuálního setkání (GOA Staff, 2020).

Další možností, jak vyřešit problém, kdy žák nemá možnost se zúčastnit skupinového setkání může být využití sdíleného dokumentu, kam mohou žáci průběžně psát své dotazy, nebo je mohou využít třeba pro plnění skupinových úkolů (GOA Staff, 2020).

Jelikož žáci jsou obvykle schopni komunikovat prostřednictvím sociálních sítí stejně jednoduše jako při osobním kontaktu, není důvod, proč by toho nemohli využít také ke studijním účelům (Hudson, 2018). Je na učiteli, aby jim tuto cestu kontaktu doporučil.

- **Vytvářet příležitost pro osobní přístup**

Stejně jako ve třídě, i během distanční výuky má každé dítě trochu jiné potřeby. Díky distanční výuce si žáci mohou zvolit například tempo svého studia (GOA Staff, 2020).

- **Uvědomit si potřebu podpory pro žáky**

Je třeba si uvědomit, že podpora pro žáky během distanční výuky bude jiného rázu, než podpora při normální školní docházce. Když jsou zavřené školy a je třeba přejít na distanční výuku, jedná se pro žáky o novou situaci. To může vést k tomu, že někteří z nich mohou být nervózní nebo třeba nejistí. Je třeba k těmto případům přistupovat individuálně a řešit tyto situace i s kolegy z jiných předmětů (GOA Staff, 2020).

O nutnosti podpory pro žáky mluvil již v druhé polovině minulého století Jerome Bruner, který přišel s teorií „scaffoldingu“. Tato teorie, v překladu do češtiny teorie lešení či podpory, hovoří o tom, že učitel by měl žákovi poskytovat nápovědy či návody a vytvářet jimi pro žáka jakési lešení. Ve chvíli, kdy žák začíná dané učivo zvládat, začne učitel toto lešení z nápověd pomalu rozebírat, až je žák schopen pracovat samostatně. (Wood, Bruner, Ross, 1976). Při přechodu na distanční výuku může být toto lešení chápáno např. jako pomoc s novými programy, se kterými je nově třeba pracovat nebo pomoc s organizací času, se kterou žáci do této doby neměli zkušenosti. Čím větší jsou ze začátku problémy žáků s technickou stránkou výuky, tím větší by měla být pomoc od učitele v rámci učebního obsahu.

2.3 Zásady týkající se úkolů a výuky

- **Nezahlcovat žáky učivem**

Tato zásada může být jedna z nejdůležitějších (GOA Staff, 2020), když vybereme dobré prostředí, budeme často komunikovat a dodržíme všechny možné ostatní zásady, vše může přijít vniveč, pokud budeme žáky zahlcovat velkým množstvím učiva. Žáci poté nebudou vhodně motivováni a nebudou stíhat látku ani v dalších předmětech (Neromi a kol., 2019).

- **Hodnotit s rozmyslem a kreativně**

Toto je jedna z největších výzev pro učitele a to nejen během distanční výuky. V případě distanční výuky je dobré hodnotit každého zvlášť, zejména z pohledu individuálního postupu v získaných vědomostech a dovednostech (GOA Staff, 2020).

Z hodnocení žáků by se měl poučit také učitel, který by si z výsledků dosažených (nejen) během distanční výuky měl vzít ponaučení do dalšího postupu výuky a tvorby materiálů (Neroni a kol., 2019).

V Česku bylo během distanční výuky (nejen) na jaře 2020 doporučeno více zapojit formativní hodnocení (MŠMT, 2020). Pro podporu tohoto typu hodnocení bylo dokonce do metodických pokynů od MŠMT vloženo několik publikací, které mohli učitelům pomoci s tímto stylem hodnocení.

Určitě není dobré žákům přidávat další stresové situace tím, že učitel známkuje každou jejich práci stejným způsobem jako ve škole.

- **Sestavit časový pořad aktivit** (Neroni a kol., 2019)

Tato zásada platí pro učitele, ale rozhodně také pro žáky. Narozdíl od prezenční výuky mají žáci během distanční výuky větší volnost v plánování si časového rozložení učiva (Neroni a kol., 2019). Někteří žáci zvládnou přechod na distanční výuku z pohledu organizace práce lépe, jiní naopak hůře. U žáků, kteří to zvládnou hůře, je třeba, aby učitel přistupoval k žákům individuálně a pomáhal jim s časovou organizací. Podobnou pomoc budou určitě potřebovat také žáci z nižších ročníků. (Neroni a kol., 2019; GOA Staff, 2020)

Ze strany učitele by poté úkoly měly být zadávány pravidelně s jasným datem pro odevzdání úkolu, nebo vypracování práce (GOA Staff, 2020). Samozřejmě je ale dobré, když je učitel nakloněn individuální domluvě v případě udání dobrých důvodů.

Tato zásada souvisí se zásadou o nezahlcování žáků učivem, kdy má učitel velkou zodpovědnost v tom, aby zadal žákům takové množství učiva, jaké mohou stihnout za určenou dobu (GOA Staff, 2020). Nejen v tomto vidí spousta budoucích učitelů větší zodpovědnost v případě distanční výuky, než při výuce prezenční (Sermadova, Hubackova, 2016).

- **Zamyslet se nad rolí učitele v distanční výuce** (např. Ocásková, Sandusová, 2020)

Role učitele se v distanční výuce oproti fyzické přítomnosti ve škole určitě mění. Učitel si musí uvědomit, že pro žáky je situace s distanční výukou něčím novým a minimálně ze začátku by jim měl být jakýmsi průvodcem, který jim je ochotný poradit. Tyto rady se nejčastěji budou týkat toho, jak si žáci mají rozvrhnout svůj čas, protože ve škole je tato odpovědnost na učiteli (GOA Staff, 2020), viz předchozí zásada.

Je třeba si uvědomit, že při distanční výuce má učitel také větší zodpovědnost v tom, jaké materiály žákům předává. Musí se počítat s tím, že někteří žáci budou pracovat pouze s materiály, které dostanou od učitele. Proto musí být informace v materiálech jednoznačné, stejně jako úkoly, které na ně navazují. Pokud toto není splněno, přenáší se část zodpovědnosti na žáka, protože záleží na tom, jak si informace a zadání práce vyloží (Christidou a kol., 2012).

Další věcí, se kterou bude většina žáků (ale i učitelů) potřebovat pomoc je orientace a využívání zvoleného online prostředí, což nás přivádí k další zásadě.

- **Podobný způsob výuky jako ve škole**

Jelikož je přechod na distanční výuku složitý jak pro stranu žáků, tak pro stranu učitele, je dobré alespoň do jisté míry zůstat u způsobu výuky, který učitel používá ve škole, aby žáci nebyli zmatení, a tím se jim domácí vyučování co nejvíce ulehčilo.

- **Dávat žákům dostatek kvalitních materiálů**

Tato zásada si na první pohled může trochu odporovat se zásadou o nezahlcování žáků učivem/materiály k výuce, ale je třeba si uvědomit rozdíl mezi materiálem a kvalitním materiálem.

Materiály pro distanční výuku by se daly rozdělit na dvě základní skupiny: materiály vytvořené přímo učitelem a materiály přejaté od někoho jiného. Nyní se zaměříme spíše na materiály vytvořené učitelem, ale většina informací se bude vztahovat i na materiály přejaté, protože tyto materiály by vždy měly být učitelem zkontrolovány, zda vyhovují pro skupinu žáků, kterým chce učitel materiály předat.

Z jednotlivých materiálů (nebo úkolů) musí být jasný jejich účel. Pokud materiály toto nesplňují, je dobré tento účel žákům sdělit, aby si žáci mohli následně zkontrolovat, že materiály využili tak, jak bylo učitelem zamýšleno, popř. že splnili úkol tak, aby přinesl

chtěný výsledek (Swales, 2000). Jak již bylo napsáno dříve, informace a úkoly musí být jednoznačné, protože jinak by zodpovědnost o jejich pochopení (vypracování úkolů) přecházela více na žáka a úkoly by nemusely plnit chtěný účel (Christidou a kol., 2012). Vypracovat takovéto materiály může být (zejména ze začátku) pro učitele velmi těžké (Swales, 2000). a je proto dobré, když mezi sebou budou učitelé (nejen) stejného předmětu tyto materiály konzultovat (GOA Staff, 2020).

- **Jasně instrukce k úkolům a jasný smysl aktivity**

Tato zásada úzce souvisí s předchozí zásadou a to tím, že ze zadaných úkolů musí být jasný jejich účel, díky čemuž je žák může vypracovat sám a šetří tak čas sobě i svému učiteli.

Oproti prezenční výuce je důležitost jednoznačného zadání při distanční výuce mnohem větší, protože ve škole se při plnění úkolu může žák kdykoliv učitele na cokoli zeptat. To při distančním vzdělávání není možné a je důležité, aby žák pochopil instrukce bez dalších otázek (Christidou a kol., 2012).

3. Metodika

3.1 Rešerše literatury

Teoretická část práce byla napsána na základě rešerše literatury na téma distanční výuka. Využity byly domácí i zahraniční zdroje. Pro popis událostí, které vedly k zavedení distanční výuky na školách v Česku byla využita zejména domácí literatura. Pro konkrétní popis specifik distanční výuky a porovnání této formy výuky a prezenční formy výuky byly využity domácí i zahraniční zdroje. Pro popis zásad pro distanční výuky, které následně tvořily část dotazníkového šetření bylo využito zejména zahraniční zdrojů.

3.2 Dotazníkové šetření

Po stanovení základních cílů práce a rešerši literatury byl vytvořen dotazník, který obsahoval celkem padesát devět otázek rozdělených do sedmi sekcí. V první sekci byly zjištěny základní informace o dotazovaném.

Druhá sekce se týkala základního popisu distanční výuky, kdy byly zjišťovány například metody, které byly během distanční výuky zeměpisu na jaře 2020 využívány.

Učitelům byly nabídnuty následující formy, ze kterých měli vybrat, které a jak často využívali: online hodiny, samostudium ze zasláných materiálů (prezentace, články, mapy...), samostudium z učebnice, samostudium žákem vybraných materiálů, příprava prezentací (referátů, projektů...) žákem, příprava prezentací (referátů, projektů...) ve skupině, vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žáky, práce s textem. Učitelé mohli také doplnit nějaké další formy.

Třetí sekce byla zaměřena na popis online hodin, jakožto jedné ze základních forem výuky během distanční výuky na jaře 2020. Zde učitelé přiřazovali k jednotlivým metodám frekvenci užívání jednotlivých metod během online hodin (vždy, pravidelně, občas, spíše ne, nikdy). Formy, které byly nabízeny pro výběr byly tyto: výklad, diskuze, práce s mapou/grafem/textem..., skupinová práce žáků (např. ve vlastním videohovoru), prezentace individuálních/skupinových projektů, oprava úkolů zadaných mimo online hodiny.

Čtvrtá sekce se zaměřovala na materiály a učební obsah během distanční výuky na jaře 2020 a bylo zjišťováno, jestli učitelé využívali stejné materiály jako by využívali při prezenční formě výuky a jestli a jak redukovali učební obsah pro potřeby distanční výuky. Učitelé byli také dotazováni, zda redukovali učební obsah a jakým způsobem to dělali.

V páté sekci byly otázky zaměřené na komunikaci během distanční výuky. Učitelé byli dotazováni na komunikaci s žáky, komunikaci s rodiči, ale také na komunikaci s dalšími učiteli. Otázky se týkaly také zpětné vazby a obsahu diskuzí s kolegy.

Šestá sekce dotazníku se týkala zásad pro distanční výuku. Učitelé byli dotazováni, zda se řídili nějakými zásadami během distanční výuky. Následně měli k jednotlivým zásadám, které byly sepsány na základě rešerše literatury, přiřazovat, jakou důležitost těmto zásadám přiřazují. Tyto zásady byla na základě jejich podstaty rozděleny při zpracování výsledků na tři kategorie zásady o komunikaci, pro skupinová setkání a k úkolům a výuce (viz Tab. 6: Rozdělení zásad do skupin).

V poslední sekci dotazníku byli učitelé pouze dotázáni, zda by byli ochotni se zúčastnit rozhovoru, který by rozšiřoval informace získané v dotazníku.

Dotazník je obvykle metodou, která slouží zejména ke sběru dat kvantitativních. Sběr kvantitativních dat nám dává informace o četnosti stejnorodých prvků (Chráška, 2007), například otázka č. 41: „*Pokud došlo k redukci v rozsahu učiva, kolik % myslíte, že jste*

odebral/a?“ V rámci odpovědi učitel vybral jednu ze čtyř možností (0-25 %, 25-50 %, 50-75 %, 75-100 %). Tomu mohou nejlépe posloužit uzavřené otázky, ve kterých respondent vybírá z předem navržených odpovědí. Uzavřené otázky jsou dále děleny na dichotomické (odpověď ano/ne) a otázky polytomické (výběr z více možných odpovědí) (Chráska, 2007).

V dotazníku sestaveném pro tuto práci byly zjišťovány také informace kvalitativní. Při sběru kvalitativních dat získáme konkrétní obraz skutečnosti (Chráska, 2007). Příkladem může být dotazování na způsob, kterým byl redukován učební obsah, viz otázka č. 43: „*Pokud byl redukován rozsah učiva, jakým způsobem bylo vybráno, co ponechat a co naopak vynechat?*“ Tato otázka byla otevřená a učitelé zde stručně popisovali, jakým způsobem probíhala selekce učiva pro distanční výuky. K získávání kvalitativních dat byly využity spíše otevřené otázky, kde měl respondent možnost napsat odpověď dle svého uvážení.

Kompletní dotazník je k dispozici jako příloha této práce.

3.3 Rozhovor

Na dotazníkové šetření nepřímo navazoval rozhovor, který by se dal označit jako polostrukturovaný, převažovali ovšem prvky spíše nestrukturovaného rozhovoru, který se vyznačuje tím, že tazatel má sice dopředu určené informace, které chce od dotazovaného získat, ale nemá předem danou formulaci a pořadí otázek, které chce pokládat, jako by tomu bylo v rozhovoru strukturovaném. U strukturovaného rozhovoru je také možné využít metodu, kdy tazatel přímo nabízí možné odpovědi (Chráska, 2007). Tohoto bylo v rozhovorech využito pouze tehdy, pokud otázka nebyla správně pochopena nebo položena. Poté byly dotazovanému nabídnuty příkladné odpovědi.

Rozhovory měly zejména dvě základní oblasti. Prvním probíraným tématem byla redukce učebního obsahu. Zde bylo řešeno proč k redukcí došlo, jakým způsobem bylo učivo redukováno a byly uvedeny konkrétní příklady. Druhým tématem byly problémy, se kterými se museli potýkat během distanční výuky na jaře 2020 nejen učitelé, ale také žáci. Opět jsou ve výsledcích práce uvedeny konkrétní výroky některých učitelů.

Rozhovory proběhly online, obvykle na platformě Google Meet, byly nahrávány z důvodu jednoduššího následného zpracování do výsledků práce.

3.4 Výzkumný vzorek

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem dvacet devět pedagogů, kteří vyučují zeměpis. Konkrétně se jednalo o dvacet žen a devět mužů. Dvacet z dotazovaných pedagogů působí na 2. stupni základní školy, zbylých devět převážně na nižším stupni gymnázia. Pro další potřeby porovnání učitelů byli učitelé rozděleni do tří skupin podle délky jejich praxe. První skupinou byli učitelé s praxí do pěti let. Do této skupiny bylo zařazeno čtrnáct z dotazovaných učitelů. Do další skupiny byli zařazeni učitelé s praxí mezi pěti a patnácti lety. Tato skupina čítala sedm učitelů. Poslední skupinou byli učitelé s praxí delší než patnáct let. Z této skupiny se dotazníkového šetření zúčastnilo osm učitelů.

Rozhovor, který nepřímo navazoval na dotazníkové šetření, poskytlo sedm učitelů. Všichni tito učitelé se již dříve zúčastnili také dotazníkového šetření. Rozhovor poskytly dvě ženy a pět mužů. Pět z těchto učitelů působí na 2. stupni základní školy, dva na nižším stupni gymnázia. Do skupiny s praxí do pěti let spadají tři z těchto učitelů, do skupiny s praxí mezi pěti a patnácti lety spadají také tři z těchto učitelů a do skupiny s praxí delší než patnáct let spadá jeden z těchto učitelů.

4. Výsledky dotazníku

4.1 Průběh distanční výuky

11. března 2020 bylo oznámeno uzavření všech škol (kromě mateřských) napříč celou republikou hned následující den. Školy zůstaly uzavřené skoro až do konce školního roku, tedy zhruba po dobu 4 měsíců. Jak učitelé, tak žáci se ocitli v situaci, kterou nikdo z nich nezažil a každá škola (i každý pedagog) se s touto situací vypořádal trochu jinak. Někteří učitelé měli postup pro distanční výuku určený od vedení školy včetně prostředí nebo například počtu hodin, který mají ve svém předmětu týdně odučit. Někteří učitelé realizovali se svými žáky online hodiny, jiní naopak ne. Někteří učitelé využívaly některý z komplexních online nástrojů (G-Suite, MS Teams...), jiní se „spokojili“ se zadáváním úkolů přes e-mail, web školy nebo například přes školuonline nebo Bakaláře. Někteří učitelé během distanční výuky změnili prostředí nebo způsob zadávání úkolů, jiní učili po celou dobu distanční výuky stejným způsobem. Na následujících stranách si tyto rozdíly mezi jednotlivými učiteli/školami popíšeme a rozebereme z několika úhlů pohledu.

Průběh distanční výuky na základních školách a nižších stupních gymnázií se dá popsat z několika hledisek: jestli proběhly nějaké změny a po jaké době tyto změny proběhly, čeho se tyto změny týkaly a kdo byl iniciátorem těchto změn; jestli probíhaly, nebo neprobíhaly online hodiny; rozdíl v tom, jak distanční výuku pojaly základní školy a jak gymnázia; rozdíl v tom, jak distanční výuku pojali pedagogové podle délky praxe, jaké formy výuky byly učiteli používány, jestli a jak probíhala komunikace s kolegy, žáky a jejich rodiči, jestli a jak byl upravován učební obsah.

4.1.1 Změny během distanční výuky a kdo byl jejich iniciátorem

Učitelům byly v dotazníku nabídnuty čtyři základní kategorie změn, ke kterým došlo v průběhu distanční výuky. Kategorie byly následující: přechod na jiné prostředí, přechod (přidání) na online hodiny, změna způsobu zadávání úkolů, změna způsobu hodnocení. Do těchto kategorií se vešla většina odpovědí od učitelů, kategorie jiné využita téměř nebyla.

K přechodu na jiné prostředí přistoupilo během distanční výuky patnáct z dvaceti devíti dotazovaných učitelů. K dodatečnému zařazení online hodin přistoupilo dvacet z dotazovaných pedagogů. Celkem online hodiny realizovalo dvacet čtyři z dotazovaných učitelů, čtyři z dotazovaných učitelů tedy realizovali online hodiny po celou dobu distanční výuky na jaře 2020. Způsob zadávání úkolů změnilo během distanční výuky devatenáct učitelů. Způsob hodnocení poté změnilo dvacet dva z pedagogů. Můžeme předpokládat, že tak učinili například na základě doporučení MŠMT, nebo například kvůli tomu, že se doba, po kterou probíhala distanční výuky, protáhla až do konce školního roku.

Pokud se podíváme, kdo byl iniciátorem změn během distanční výuky opět bylo na výběr ze čtyř možností. Vy (tedy dotazovaný pedagog), jiný učitel (resp. pedagogický sbor ve škole), vedení školy, iniciativa rodičů.

Dotazovaní učitelé byli iniciátory, popř. jedním z iniciátorů, změn v šestnácti případech, tedy v cca 57 %. Jiný učitel, popř. pedagogický sbor byl iniciátorem změn ve dvou případech. Nejčastěji iniciovalo změny vedení školy, konkrétně v devatenácti případech, tj. cca 68 %. Rodiče byli iniciátory změn pouze ve třech případech, což je zhruba 11 %. U většiny respondentů došlo ke změnám na základě podnětu více stran.

4.1.2 Doba, po které nastaly změny během distanční výuky na jaře 2020

Z tohoto pohledu si vytvoříme tři skupiny učitelů/škol.

V první skupině budou učitelé, kteří od začátku distanční výuky neprovedli žádné změny, nebo provedli změny do deseti dnů. Do této skupiny spadá dvanáct z dvaceti devíti dotazovaných učitelů.

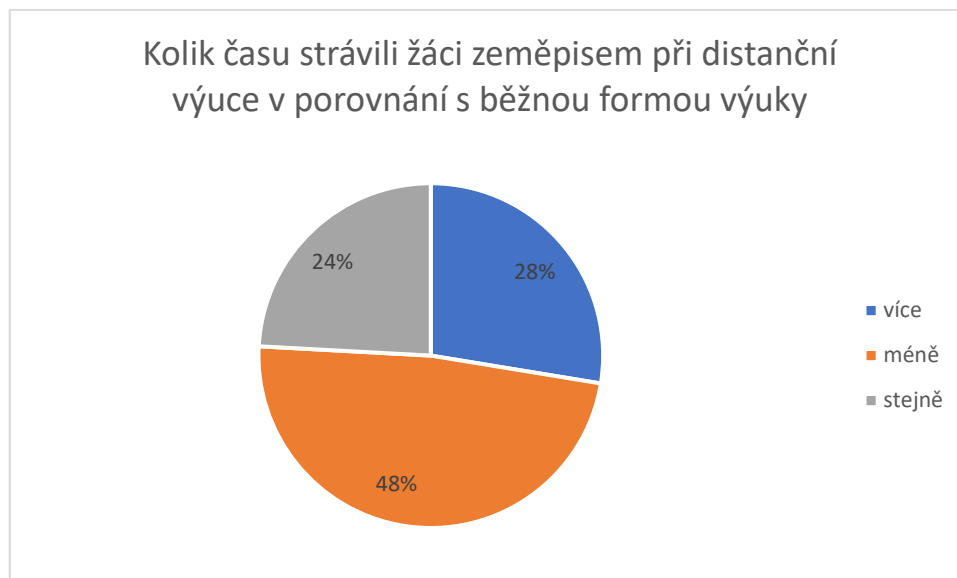
První skupinu můžeme dále rozdělit na další dvě. Jedna skupina škol standardně používá některé z online prostředí/nástroje (G-Suite, MS Teams aj.). Zástupci této podskupiny popisují přechod na online výuku jako bezproblémový, protože jak oni, tak žáci jsou zvyklí tyto online nástroje používat, a odpadla jim tím starost se zaučováním nejdříve učitelů a následně žáků, se kterou se musely potýkat školy, které na tyto nástroje musely teprve přejít. Druhá část této skupiny nepoužívala v běžné výuce online nástroje, ale tyto nástroje začala používat prakticky ihned, nebo online prostředí typu G-Suite, MS Teams... používat nezačala vůbec a „vystačila“ si s e-mailovou komunikací nebo komunikací přes stránky školy. Do této skupiny spadá dvanáct dotazovaných učitelů.

V druhé skupině jsou učitelé, kteří k zásadnějším změnám přistoupili do šesti týdnů od uzavření škol a díky tomu zvládly většinu času distanční výuky ve změněném (tedy pro ně pravděpodobně lepším a efektivnějším) způsobu výuky. Do této skupiny patří čtrnáct dotazovaných učitelů, tedy prakticky polovina. V devíti případech se změna týkala změny prostředí pro komunikaci s žáky a zadávání úkolů nebo začínání používání některého z online prostředí. Ve čtyřech případech se jednalo zejména o změnu ve způsobu zadávání úkolů, ke které došlo po dohodě s vedením školy, žáky/rodiči nebo s kolegy.

Poslední, třetí, skupinou jsou učitelé/školy, kteří přistoupili k zásadnějším změnám po době delší než šest týdnů. Do této skupiny spadají tři z dotazovaných pedagogů. Změna se ve všech případech týká prostředí, ve kterém probíhala komunikace s žáky a zadávání úkolů a také přidání online hodin ve dvou případech.

4.1.3 Čas strávený distanční výukou zeměpisu

Pokud se zaměříme na dobu, kterou strávili žáci výukou zeměpisu během distanční výuky a porovnáme tuto dobu s časem, který by strávili při běžné formě výuky zjistíme, že u 24 % by čas výuky odpovídal. Skoro polovina žáků, 48 %, strávila při distanční výuce zeměpisem méně času, než by strávila při běžné formě výuky. 28 % žáků potom strávilo zeměpisem více času, než by strávili při běžné výuce.



Graf 1: Kolik času strávili žáci zeměpisem při distanční výuce v porovnání s běžnou formou výuky

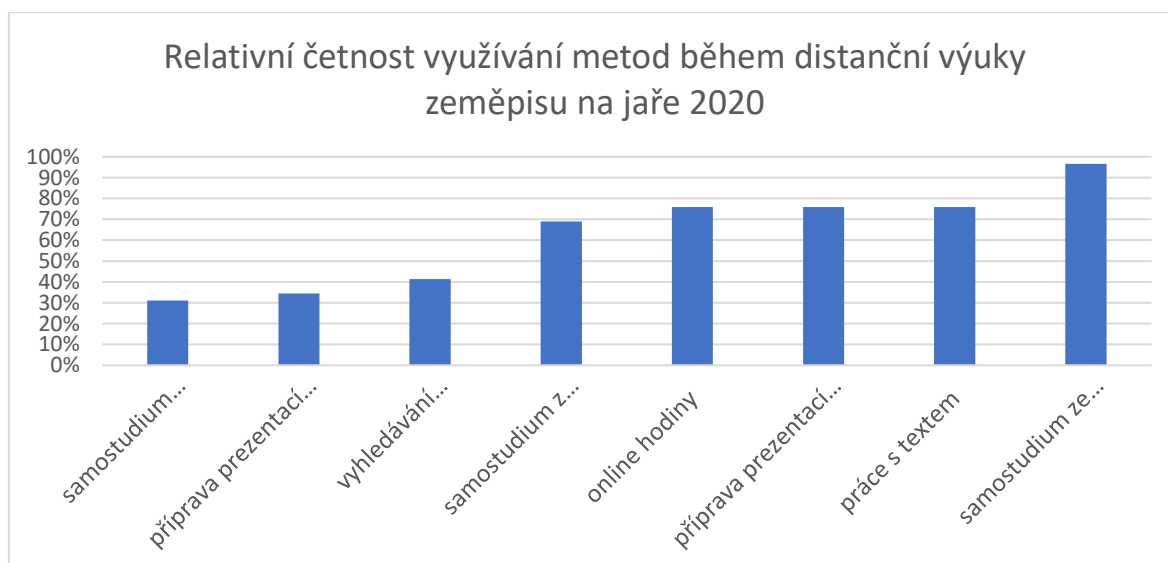
Žáci na základních školách strávili zeměpisem více času v 37 % případů, kdežto na gymnáziích pouze v 11 % případů. V 16 % případů na základních školách strávili žáci zeměpisem stejně času, jako by strávili během normální výuky, na gymnáziích potom stejně času zeměpisem strávilo 44 % žáků. Méně času zeměpisem na základních školách strávilo 47 % žáků, na gymnáziích 45 %. Z tohoto můžeme usoudit, že téměř na polovině základních škol a téměř polovině gymnázií byla pro zeměpis zkrácena hodinová dotace (nebo mohl být upozaděn oproti jiným předmětům, viz např. jeden z rozhovorů: „... *zeměpis není brán jako áčkový předmět, jako například matika...*“), nebo učitelé zvolili méně látky úmyslně, aniž by je k tomu někdo nabádal. To, že někteří žáci strávili zeměpisem více času může být způsobeno tím, že pokud mají o zeměpis zájem, měli dostatek příležitostí se tomuto předmětu věnovat více, než by mohli ve škole.

U učitelů s praxí kratší než pět let strávili žáci nejčastěji zeměpisem méně času. Bylo tomu tak v 57 %. Podobně tomu bylo u učitelů s nejdelší praxí, u nichž strávili žáci zeměpisem méně času v 50 %. U učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety strávilo zeměpisem méně času 29 % žáků. Více času zeměpisem strávilo nejvíce žáků u učitelů s nejdelší dobou praxe, konkrétně 37 %. U učitelů se střední dobou praxe to bylo 28 % a u učitelů s nejkratší dobou praxe 22 %. Stejně času strávilo zeměpisem nejvíce žáků u učitelů se střední dobou praxe, konkrétně 43 %. U učitelů s nejkratší dobou praxe tomu tak bylo u 21 % případů a u učitelů s nejdelší praxí ve 13 % případů.

4.1.4 Metody výuky využívané během distanční výuky zeměpisu

Pro určení metod, které byly učiteli využívány během distanční výuky, dostali učitelé v dotazníku otázku, kde bylo na výběr z osmi metod. Učitelé měli vybrat metody, které používali, případně v další otázce vypsát metody, které v nabídce nebyly. Nabízené metody byly tyto: online hodiny, Samostudium ze zaslaných materiálů (prezentace, články, mapy...), samostudium z učebnice, samostudium žákem vybraných materiálů, příprava prezentací (referátů, projektů...) žákem, příprava prezentací (referátů, projektů...) ve skupině, vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žáky a práce s textem.

Nejvyužívanější metodou bylo samostudium ze zaslaných materiálů, které bylo využíváno dvaceti osmi z dvaceti devíti učitelů, tedy v 96 % případů. Následovali tři metody, které byly využívány ve stejném počtu případů a to ve dvaceti dvou případech. Byly to tyto metody: online hodiny, přípravy prezentací (referátů, projektů...) žákem a práce s textem. Tyto metody/formy byly zastoupeny v 76 % případů. Další v pořadí bylo samostudium z učebnice využívané ve dvaceti případech (69 %). S odstupem následuje vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žáky, které bylo využíváno u 41 % dotazovaných učitelů, tedy ve dvanácti případech. Druhou nejméně oblíbenou metodou byla příprava prezentací (referátů, projektů...) ve skupinách. Tuto metodu využívalo pouze deset z dotazovaných učitelů. Na posledním místě se umístila metoda samostudia žákem vybraných materiálů, která byla aplikována pouze v devíti případech, což odpovídá 31 %.



Graf 2: Relativní četnost využívání metod během distanční výuky zeměpisu na jaře 2020

4.1.4.1 Metody výuky využívané během distanční výuky zeměpisu podle typu školy

Nejvyužívanější metodou u obou typů škol bylo studium ze zaslaných materiálů, které u učitelů na základních školách bylo využíváno ve všech případech, na gymnáziích potom v devíti z deseti případů. Toto bude způsobeno tím, že tato metoda je pravděpodobně nejjednodušší na přípravu i realizaci

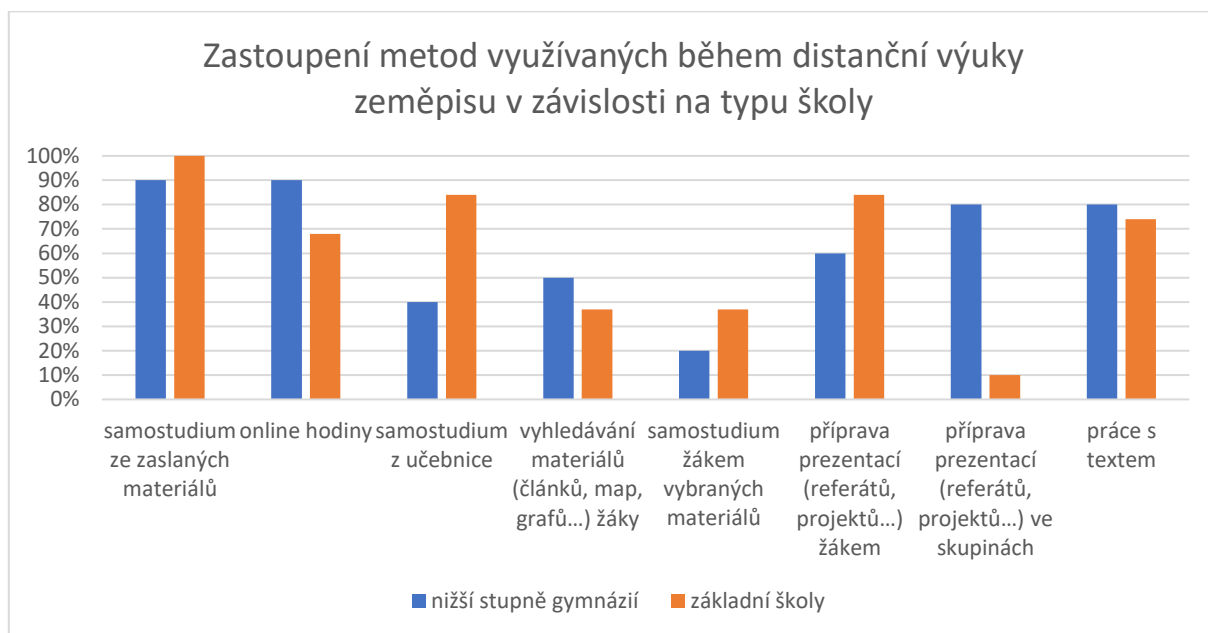
Online hodiny byly více využívány na nižších stupních gymnázií, kde byly realizovány v 90 % případů, stejně jako samostudium ze zaslaných materiálů. Na základních školách realizovali učitelé online hodiny pro své žáky v 68 % případů.

Samostudium z učebnice bylo mnohem častěji využíváno u základních škol učitelů. Tito je využívali v 84 % případů, kdežto na gymnáziích byla tato metoda využívána ve 40 %. U samostudia z učebnice se dá předpokládat, že se jedná pro jednoduchou metodu pro žáky, jelikož učebnice jsou psány pro ně poutavým způsobem, který žáky zaujme a jednoduše jim předá informace. Učitelé na gymnáziích pravděpodobně po žácích chtějí, aby častěji k informacím došli hlubším zkoumáním problému a nedostali informace „zadarmo“.

50 % učitelů na gymnáziích a 37 % učitelů na základních školách chtělo, aby žáci vyhledávali sami různé zdroje informací (články, mapy, grafy...). Samostudium žákem vybraných materiálů poté využívalo pouze 20 % gymnaziálních učitelů a 37 % učitelů základních škol. Z tohoto můžeme usuzovat, že učitelé na základních školách více důvěřují svým žákům ve výběru materiálů ke studiu, což může být překvapující.

Zajímavý rozdíl můžeme vidět u metod přípravy prezentací (referátů, projektů...) žákem a ve skupinách. Na nižších stupních gymnázií jasně vedla varianta ve skupinách (byla využívána 80 % učitelů), která na základních školách téměř nebyla využívána (pouze 10 % učitelů). Učitelé na základních školách naopak více využívali individuální práci žáků (na základních školách 84 % učitelů, na gymnáziích 60 % učitelů). Z tohoto lze odvodit, že učitelé na gymnáziích vedou žáky více ke spolupráci mezi sebou. Na základních školách metoda ve skupinách nemusela být využívána například proto, že pro žáky není v novém prostředí úplně jednoduché se spojit online, proto mohli učitelé na základních školách od této metody upustit, ale učitelé na gymnáziích ji naopak zapojovali, jelikož kombinuje více dovedností dohromady (práce ve skupině, práce s online nástroji a zdroji...).

Práci s textem využívaly obě skupiny učitelů prakticky stejně, gymnaziální učitelé v 80 % případů, zakladoškolští v 74 %.



Graf 3: Zastoupení metod využívaných během distanční výuky zeměpisu v závislosti na typu školy

Shrneme-li si rozdíly v metodách používaných na nižších stupních gymnázií a na druhých stupních základních škol, zjistíme, že největší rozdíl je v používání metody příprava prezentací (referátů, projektů...) ve skupinách, která byla používána hlavně na gymnáziích.

Další metodou, ve které vidíme výraznější rozdíl je samostudium z učebnice, které je více využíváno na základních školách. To může být způsobeno tím, že se jedná o jednoduchou metodu pro žáky, kdy učebnice jsou psány pro žáky poutavým textem, který může základoškolské žáky lehce zaujmout a jednoduše jim předá chtěné informace.

4.1.4.2 Metody využívané během distanční výuky zeměpisu podle délky praxe pedagoga

Nejvyužívanější metodou u všech pedagogů bylo samostudium ze zaslanych materiálů. U pedagogů s nejkratší a střední dobou praxe bylo využíváno ve všech případech. pedagogů s nejdelší dobou praxe bylo využíváno u sedmi z osmi pedagogů. U všech pedagogů s praxí pět až patnáct let byly také realizovány online hodiny.

U všech skupin byla také velmi hojně využívána práce s textem. U učitelů s praxí do pěti let byla tato metoda na třetím místě, jelikož ji využívalo deset ze čtrnácti učitelů v této skupině (71 %). U učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety byla tato metoda na děleném druhém místě. V této skupině byla využívána šesti ze sedmi učitelů, což odpovídá 86%. Stejný počet pedagogů v této skupině využíval také metodu samostudia z učebnice. U nejzkušenějších učitelů se tato metoda umístila také na děleném druhém místě. Zde byla využívána v šesti z osmi případů, tedy v 75 %. Společně s touto metodou využívalo 75 % učitelů v této skupině také metodu práce s textem.

Na druhém místě u učitelů s nejkratší dobou praxe se umístila metoda přípravy prezentací (referátů, projektů...) žákem. Ta byla u této skupiny využívána ve dvanácti případech (86 %). Tato metoda se skupiny pedagogů s praxí delší než patnáct let se umístila na třetím místě. Využívána byla pěti z osmi pedagogů v této skupině. Pět z osmi pedagogů s nejdelší dobou praxe také využívalo samostudium z učebnice.

Na čtvrtém místě u skupiny s nejkratší dobou praxe se potom umístily online hodiny, které realizovalo 64 % učitelů s praxí do pěti let. U této skupiny se na pátém místě objevila metoda samostudia z učebnice, která byla využívána skoro stejně často jako u učitelů s nejdelší praxí a to v 57 %.

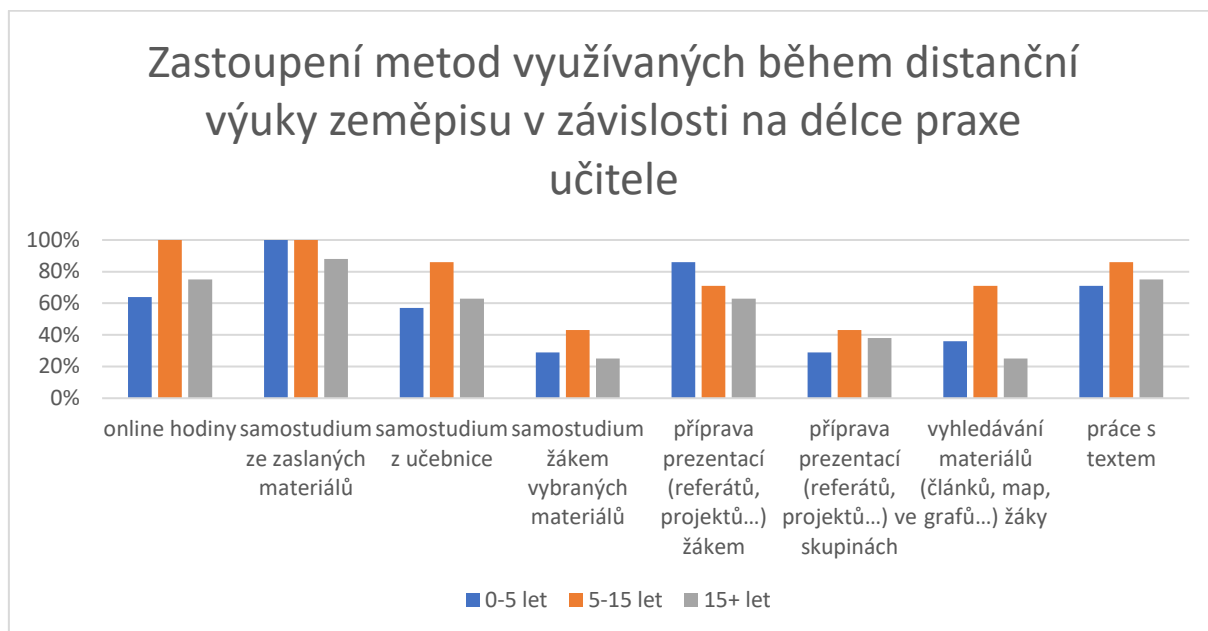
Dělené třetí místo u učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety praxe připadlo metodám příprava prezentací (referátů, projektů...) žákem a vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žákem. Obě tyto metody byly využívány v pěti ze sedmi případů v této skupině.

Stejně často byly u skupiny učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety využívány metody příprava prezentací (referátů, projektů...) ve skupinách a samostudiem žákem vybraných materiálů. Obě tyto metody využívali tři ze sedmi učitelů v této skupině.

Na šestém místě u skupiny nejméně zkušených pedagogů najdeme metodu vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žáky. Tuto metodu zařadilo do distanční výuky pět ze čtrnácti učitelů v této skupině, tedy 36 %. Šesté místo u nejzkušenějších pedagogů patří přípravě prezentací (referátů, projektů...) ve skupinách. Tato metoda byla používána třemi z osmi učitelů v této skupině.

Na děleném posledním místě u učitelů s praxí kratší než pět let najdeme přípravu prezentací (referátů, projektů...) ve skupinách a samostudium žákem vybraných materiálů. Tyto metody byly shodně využívány ve čtyřech ze čtrnácti případů.

Také dělené poslední místo u metod používaných nejzkušenějšími pedagogy připadlo na zásady samostudium žákem vybraných materiálů a vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žákem.



Graf 4: Zastoupení metod využívaných během distanční výuky zeměpisu v závislosti na délce praxe učitele.

Když shrneme rozdíly v metodách v závislosti na délce pedagogovy praxe vidíme rozdíly ve využívání několika metod. První takovou metodou jsou online hodiny, které byly nejméně využívány u učitelů s praxí do pěti let.

U samostudia z učebnice vidíme podobnost u skupin učitelů s nejkratší a nejdelší dobou praxe. O poznání více tuto metodu poté využívají učitelé s praxí mezi pěti a patnácti lety. Podobný vzorec můžeme vidět také u samostudia žákem vybraných materiálů a vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žákem. Toto nám ukazuje, že učitelé s praxí mezi pěti a patnácti lety předávají více zodpovědnosti na žáka a jeho vyhledávání a prověřování materiálů, než učitelé ve zbylých dvou skupinách.

U ostatních metod nevidíme žádné větší odlišnosti.

4.1.5 Redukce objemu učebního obsahu

Podíváme-li se na redukci učebního obsahu zjistíme, že pouze pět učitelů ze všech dotazovaných neredukovalo učební obsah během distanční výuky. Tato skupina tvoří zhruba 17 % z dotazovaných učitelů. Dalších 83 % dotazovaných pedagogů muselo redukovat objem učebního obsahu v různém rozsahu. Učitelům byly v dotazníku nabídnuty možnosti po 25 %. 0-25 % objemu učebního obsahu redukovalo 59 % z dotazovaných učitel, tedy sedmnáct z dvaceti devíti. 25-50 % objemu učebního obsahu bylo redukováno pěti z dvaceti devíti dotazovaných, tedy 17 %. Dva z dotazovaných učitelů redukovali 50-75 % učebního obsahu. Žádný z dotazovaných učitelů nemusel přikročit k redukci více než 75 % objemu učebního obsahu.

4.1.5.1 Redukce objemu učebního obsahu podle typu školy

Rozdělíme-li pedagogy podle toho zda učí na základní škole nebo na nižším stupni gymnázia a porovnáme toto s tím, jestli a případně kolik % objemu učebního obsahu redukovalo během distanční výuky dojdeme k následujícím výsledkům.

Na základních školách vůbec neredukovali objem učebního obsahu tři z dvaceti dotazovaných učitelů, tedy 15 %. Na gymnáziích neredukovali obsah dva učitelé z devíti, což odpovídá 22 %. K redukci objemu učebního obsahu o 0-25 % přistoupilo na základních školách jedenáct z dvaceti učitelů (59 %), na gymnáziích potom šest z devíti učitelů (67 %). O 25-50 % redukovali objem učebního obsahu čtyři ze základních školských učitelů, což odpovídá 20 %. Na gymnáziích k tomuto objemu redukce přistoupil pouze jeden pedagog (11 %). O 50-75 % redukovali objem učebního obsahu dva učitelé ze základních škol z dvaceti dotazovaných (10 %). U gymnaziálních učitelů žádný z učitelů nepřistoupil k redukci takového objemu učebního obsahu. Z těchto dat můžeme říci, že učitelé na gymnáziích redukovali učební obsah méně než učitelé na základních školách.

4.1.5.2 Redukce objemu učebního obsahu podle délky učitelovy praxe

	bez redukce	0-25%	25-50%	50-75%	75% a více
0-5 let	7%	79%	7%	7%	0%
5-15 let	29%	43%	14%	14%	0%
15 a více let	25%	38%	38%	0%	0%

Tab. 1: Redukce učebního obsahu podle typu školy

Z dat v Tab. 1: Redukce učebního obsahu podle typu školy můžeme říci, že nejčastěji k redukci přistoupili učitelé ve skupině s nejkratší praxí a to v 93 %. Další dvě skupiny přistoupili k redukci skoro stejně často. Učitelé s nejkratší praxí se ale nejčastěji vešli do redukce o 0-25 %. Naproti tomu učitelé s praxí nejdelší často redukovali o 25-50 %

To, že učitelé s delší praxí často nemuseli učební obsah redukovat může být způsobeno tím, že mají dlouhodobě dobře nastavený objem učiva. Na druhou stranu, častější redukce u méně zkušených učitelů by se dala vysvětlit tím, že si tito učitelé nebyli jistí, zda zvládnou dodržet své plány pro školní rok a tak raději sáhli k redukci učebního obsahu, která ovšem nebyla příliš rozsáhlá. To, že 38 % pedagogů s nejdelší dobou praxe redukovalo velkou část učebního obsahu (25-50 %) může být způsobeno tím, že v této skupině pedagogů můžeme očekávat nejvíce učitelů, kteří nemají velké zkušenosti s informačními technologiemi, jejichž využití si distanční výuka beze sporu žádá.

Systém, jakým redukce obsahu u učitelů probíhala, bude více rozebrán ve výsledcích rozhovorů, které byly na toto téma více zaměřeny.

4.1.6 Komunikace

Pokud se zaměříme na komunikaci učitelů během distanční výuky, rozdělíme si tuto komunikaci na tři základní druhy, podle toho s kým učitelé komunikovali. Komunikace s rodiči, komunikace s žáky a komunikace s kolegy. Všechny tyto druhy komunikace budou opět porovnány u učitelů podle délky praxe a podle typu školy, na kterém učitelé působí. Bude také samozřejmě popsána komunikace za celý vzorek.

4.1.6.1 Komunikace s rodiči

Zaměříme-li se na celý testovaný vzorek zjistíme, že s rodiči komunikovalo během distanční výuky dvacet šest z dvaceti devíti dotazovaných učitelů. Tři z nich tak neučinili. Za normálních podmínek potom s rodiči komunikuje dvacet z dotazovaných učitelů. Devět z učitelů komunikovalo s rodiči během distanční výuky více než normálně, šest z nich komunikovalo stejně často, jako během normální výuky a pět z dotazovaných učitelů komunikovalo s rodiči méně, než by komunikovalo při normálních podmínkách. Devět z dotazovaných učitelů nekomunikuje s rodiči za normálních podmínek vůbec. Z tohoto můžeme odvodit, že celkově učitelé komunikovali s rodiči během distanční výuky více než by komunikovali normálně.

Pokud si rozdělíme dotazované učitele na základěškolské a gymnaziální zjistíme následující. Učitelé na gymnáziích komunikovali s rodiči v sedmi z devíti případů. U základěškolských učitelů byla komunikace častější a pouze jeden z dvaceti dotazovaných základěškolských učitelů během distanční výuky nekomunikoval s rodiči. Z tohoto pravděpodobně můžeme odvodit, že učitelé na gymnáziích dávají větší zodpovědnost dětem a nepotřebují proto tak často komunikovat s rodiči, kdežto u základěškolských učitelů byla komunikace s rodiči pravděpodobně důležitější.

Při rozdělení učitelů podle délky jejich praxe zjistíme, že nejméně komunikovali s rodiči učitelé s praxí do pěti let, kdy s rodiči komunikovalo jedenáct ze čtrnácti dotazovaných učitelů. Všichni tři učitelé, kteří během distanční výuky s rodiči nekomunikovali tedy spadají mezi učitele s nejkratší dobou praxe. To může být ale způsobeno také tím, že učitelé v této kategorii nemusí vykonávat funkci třídních učitelů tak často, jako učitelé zkušenější. V případě třídních učitelů můžeme předpokládat, že je komunikace s rodiči více žádána.

4.1.6.2 Komunikace s žáky

Ohledně komunikace s žáky byli učitelé dotazováni ohledně toho, jestli žádali své žáky o zpětnou vazbu k výuce a jestli na základě této zpětné vazby učinili ve své výuce nějaké změny. Z odpovědí učitelů vyplývá že z celého vzorku žádalo žáky o zpětnou vazbu dvacet šest učitelů. Tři z nich tak neučinili. Z dvaceti šesti učitelů, kteří o zpětnou vazbu žádali, došlo na základě zpětné vazby ke změně ve výuce u deseti učitelů. Šestnáct učitelů žádné změny na základě zpětné vazby neučinili. (Z rozhovorů plyne, že to ve většině případů nebylo z důvodu, že by učitelé nepřikládali zpětné vazbě od žáků nějakou váhu, ale spíše z důvodu, že žáci byli s distanční výukou v případě učitelů, kteří poskytli rozhovor, spokojeni a nechtěli na výuce nic moc měnit.)

Rozdělíme-li dotazované učitele podle typu školy, na které učí, vidíme, že žáky o zpětnou vazbu požádalo všech devět učitelů, kteří působí na gymnáziích a sedmnáct z dvaceti učitelů základěškolských. Porovnáme-li tato čísla s čísly o komunikaci s rodiči můžeme si odvodit, že základěškolští učitelé komunikovali spíše s rodiči než s žáky na rozdíl od gymnaziálních učitelů.

Z devíti gymnaziálních učitelů, kteří žádali žáky o zpětnou vazbu, čtyři provedli na základě této zpětné vazby nějaké změny ve výuce. Pět z těchto učitelů k žádným změnám na základě zpětné vazby od žáků nepřistoupilo. Ze sedmnácti učitelů, kteří učí na základní

škole a požádali žáky o zpětnou vazbu, provedlo šest učitelů nějaké změny na základě této zpětné vazby. Jedenáct z nich tak neučinilo.

Při rozdělení učitelů podle délky jejich praxe vidíme, že pouze u skupiny pedagogů s praxí mezi pěti a patnácti lety všichni požádali žáky o zpětnou vazbu. Tři z nich na základě zpětné vazby od žáků učinili nějaké změny ve výuce, zbylí čtyři nikoliv.

U skupiny dotazovaných učitelů s praxí kratší než pět let požádalo o zpětnou vazbu dvanáct ze čtrnácti učitelů. Pět z nich poté učinilo nějaké změny, sedm ke změnám nepřistoupilo. Podobné je rozložení i u pedagogů s praxí delší než patnáct let, kdy sedm z osmi učitelů o zpětnou vazbu požádalo, ale pouze dva z této skupiny na základě zpětné vazby učinili nějaké změny, zatímco pět učitelů ne.

4.1.6.3 Komunikace s kolegy

Ohledně komunikace s kolegy byli učitelé dotazováni zda komunikovali s učiteli zeměpisu, s učiteli „příbuzných“ předmětů (např. dějepis), s učiteli úplně jiných předmětů (např. český jazyk), s kolegy z jiných škol, s vedením školy nebo jestli se například inspirovali na webinářích. Dále učitelé odpovídali na to, co bylo předmětem jejich konzultací s kolegy.

Ze všech dvaceti devíti učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, pět uvedlo, že s kolegy během distanční výuky vůbec nekonzultovalo. Zbýlých dvacet čtyři učitelů se svými kolegy konzultovalo.

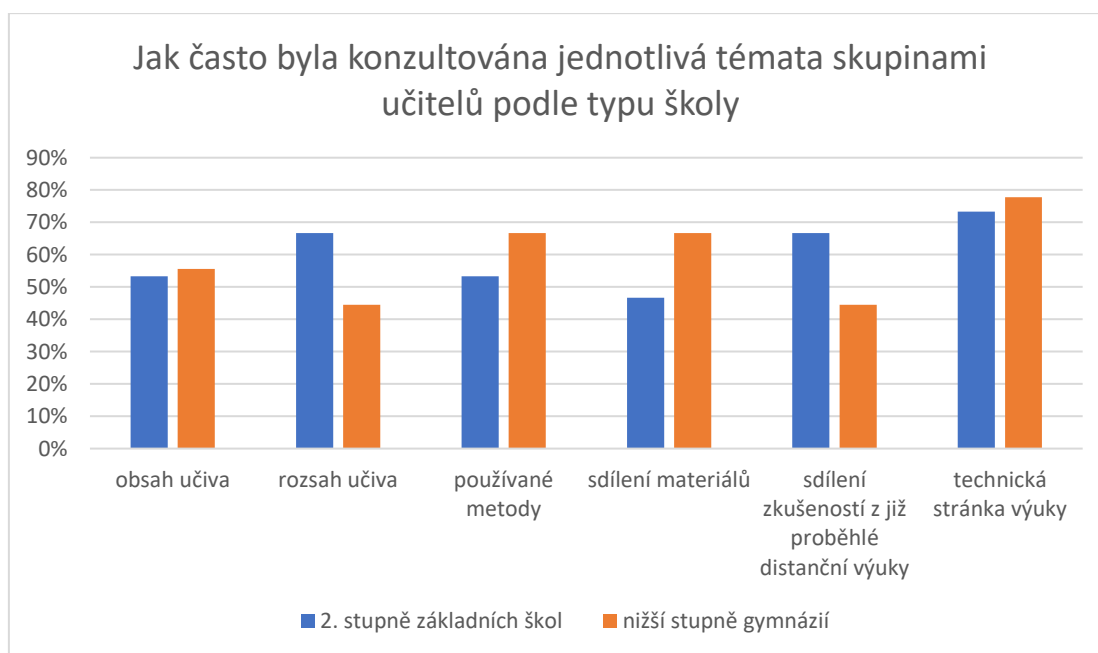
Nejčastěji, ve čtrnácti případech, učitelé konzultovali během distanční výuky s kolegy, kteří učí zeměpis. Druhou nejčastější byla konzultace s kolegy z jiných škol. Tuto formu konzultace využilo jedenáct učitelů. S kolegy, kteří učí „příbuzné“ předměty konzultovalo deset učitelů, s kolegy, kteří učí jiné předměty pouze čtyři učitelé ze všech dotazovaných učitelů. S vedením se radilo celkem šest učitelů. Inspiraci ve webinářích hledalo celkem sedm z dvaceti devíti dotazovaných učitelů.

Předmětem konzultace byla nejčastěji technická stránka výuky, kterou se svými kolegy řešilo osmnáct z dvaceti čtyř učitelů. Další v nabídce byly: obsah učiva, rozsah učiva, používané metody, sdílení materiálů a sdílení zkušeností z již proběhlé distanční výuky. Všechny tyto věci byly konzultovány podobně často, konkrétně ve třinácti nebo čtrnácti případech.

Gymnaziální učitelé se nejčastěji radili se svými kolegy, kteří učí zeměpis. Se svými kolegy zeměpisáři se radili čtyři z devíti gymnaziálních učitelů. S kolegy z jiných škol se radili tři pedagogové, s vedením školy dva stejně jako s učiteli „příbuzných“ předmětů. Nejméně často byla vyhledávána konzultace s kolegy, kteří učí jiné předměty. Tato konzultace proběhla u učitelů z gymnázií pouze v jednom případě. Na webinářích se inspirovali celkem čtyři gymnaziální učitelé.

Stejně jako učitelé na gymnáziích, i učitelé na základních školách se nejčastěji radili s jinými učiteli zeměpisu, celkem v deseti případech. Následovala opět konzultace s kolegy z jiných škol. S kolegy z jiných škol konzultovalo celkem osm základoškolských učitelů. Stejný počet učitelů na základních školách konzultoval distanční výuku s kolegy „příbuzných“ předmětů. S kolegy, kteří učí jiné předměty se poradili pouze tři učitelé ze základních škol. Inspiraci na webinářích hledali tři zakladoskolští učitelé.

Shrneme-li tato data můžeme říci, že konzultace s kolegy proběhla na obou typech škol velmi podobně. Pouze na základních školách vidíme častější komunikaci s kolegy z jiných škol. Učitelé na gymnáziích se naopak častěji inspirovali na internetových webinářích.



Graf 5: Jak často byla konzultována jednotlivá témata skupinami učitelů podle typu školy

Porovnáme-li data z Graf 5: Jak často byla konzultována jednotlivá témata skupinami učitelů podle typu školy, zjistíme, že učitelé na základních školách nejčastěji řešili technickou stránku výuky, a to v jedenácti z patnácti případů. Nejinak tomu bylo také na

gymnáziích. Zde to bylo sedm z devíti případů. Rozsah učiva a zkušenosti z již proběhlé distanční výuky konzultovalo s kolegy shodně deset učitelů ze základních škol. Na gymnáziích byly druhým nejčastějším předmětem konzultací používané metody, které s kolegy řešilo šest z devíti učitelů. Používané metody byly také řešeny u osmi z patnácti učitelů na základních školách. Používané metody tedy častěji řešili učitelé na gymnáziích. Osm z patnácti učitelů na základních školách také řešilo obsah učiva. Obsah učiva byl u gymnaziálních učitelů řešen v pěti z devíti případů. Tyto hodnoty jsou srovnatelné, obsah učiva byl tedy s kolegy konzultován stejně často na základních školách jako na gymnáziích.

Na základních školách bylo nejméně častým tématem sdílení materiálů, sedm z patnácti případů, zatímco na gymnáziích to bylo sdílení zkušeností z již proběhlé distanční výuky, které, jak již bylo zmíněno, bylo u učitelů na základních školách na druhém místě.

	konzultace s učiteli Z	konzultace s učiteli příbuzných předmětů	konzultace s učiteli jiných předmětů	konzultace s kolegy z jiných škol	konzultace s vedením školy	inspirace na webinářích	ne Konzultoval s kolegy
0-5 let	5 (36 %)	3 (21 %)	3 (21 %)	6 (43 %)	3 (21 %)	3 (21%)	3 (21%)
5-15 let	5 (71 %)	4 (57 %)	1 (14 %)	5 (71 %)	3 (43 %)	2 (29 %)	0
15+ let	4 (50 %)	3 (38 %)	0	0	1 (13 %)	2 (25 %)	2 (25 %)

Tab. 2: Konzultace s kolegy v závislosti na délce praxe učitele (číslo v závorce vyjadřuje procentuální podíl v rámci skupiny)

Dále se zaměříme na srovnání komunikace s kolegy u učitelů podle délky jejich praxe, viz Tab. 2: Konzultace s kolegy v závislosti na délce praxe učitele. Jedinou skupinou, kde podle odpovědí na dotazník není ani jeden učitel, který by s kolegy vůbec nekonzultoval, je skupina učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety. U učitelů s praxí kratší než pět let najdeme tři takové učitele ze čtrnácti, u učitelů s nejdelší dobou praxe potom dva z osmi. Můžeme tedy konstatovat, že největší zastoupení učitelů, kteří s kolegy nekonzultovali je ve skupině učitelů s praxí delší než patnáct let.

Učitelé s nejkratší praxí nejčastěji konzultovali s kolegy z jiných škol. To bude pravděpodobně způsobeno tím, že tito učitelé stále udržují kontakty se svými kolegy z vysokých škol. I u učitelů se středně dlouhou praxí je nejčastější konzultace s kolegy, kteří

učí zeměpis a s kolegy z jiných škol. Obě tyto formy konzultace využilo pět ze sedmi učitelů v této skupině. U skupiny učitelů s nejdelší praxí zde můžeme vidět velký rozdíl, protože konzultaci s kolegy z jiných škol nevyužil žádný z učitelů v této skupině, stejně jako konzultaci s kolegy, kteří učí jiné předměty. U učitelů s nejdelší praxí byla nejčastější konzultace s učiteli, kteří učí zeměpis. Ta se objevila v polovině případů v této skupině. Další rozdíl můžeme vidět u konzultací s vedením školy, která byla nejčastěji využívána u učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety.

	obsah učiva	rozsah učiva	používané metody	sdílení materiálů	sdílení zkušeností z již proběhlé distanční výuky	technická stránka výuky
0-5 let	6 (43 %)	7 (50 %)	4 (29 %)	4 (29 %)	5 (36 %)	8 (57 %)
5-15 let	4 (57 %)	4 (57 %)	5 (71 %)	6 (86 %)	5 (71 %)	6 (86 %)
15 a více let	3 (38 %)	3 (38 %)	3 (38 %)	3 (38 %)	2 (25 %)	4 (50 %)

Tab. 3: Předmět konzultací s kolegy v závislosti na délce praxe učitele (číslo v závorce vyjadřuje procentuální podíl v rámci skupiny, včetně učitelů, kteří nekonzultovali)

Pokud se zaměříme na předmět konzultací (viz Tab. 3: Předmět konzultací s kolegy v závislosti na délce praxe učitele) zjistíme, že u všech skupin byla nejčastěji zastoupena technická stránka výuky. U učitelů s nejkratší praxí byla tato možnost uvedena v osmi ze čtrnácti případů, u učitelů se střední praxí v šesti ze sedmi případů a u učitelů s praxí delší než patnáct let ve čtyřech z osmi případů. Stejně často jako technickou stránku výuky sdíleli učitelé se střední dobou praxe výukové materiály.

Naopak nejméně častými předměty konzultace byly u nejméně zkušených pedagogů používané metody a sdílení materiálů, shodně u čtyřech učitelů v této skupině. U učitelů se střední praxí byl nejméně konzultován obsah a rozsah učiva, shodně u čtyřech učitelů v této skupině, což se ovšem rovná více než polovině této kategorie. U nejzkušenějších učitelů byly nejméně často sdíleny zkušenosti z již proběhlé distanční výuky, pouze čtvrtina dotazovaných v této skupině.

4.2 Online hodiny během distanční výuky na jaře 2020

Online hodiny podle odpovědí z dotazníku neprobíhaly u pěti z dvaceti devíti dotazovaných učitelů. Z těchto pěti pedagogů dali tři žákům možnost individuálních konzultací. Dva z nich tak neučinili.

Do druhé skupiny respondentů, u kterých online hodiny během distanční výuky probíhaly, spadá dvacet čtyři z dvaceti devíti dotazovaných učitelů. Ve všech případech, kdy online hodiny probíhaly, bylo online hodin zeměpisu méně, než by bylo hodin zeměpisu během normální, prezenční, výuky. U šestnácti učitelů online hodiny probíhaly pravidelně, kdežto u osmi z nich ne (viz Tab. 4: Probíhaly/neprobíhaly online hodiny během distanční výuky na jaře 2020)

	celý vzorek	0-5 let	5-15 let	15+ let
Ano, pravidelně	16 (55 %)	8 (58 %)	4 (57 %)	4 (50 %)
Ano, nepravidelně	8 (28 %)	2 (14 %)	3 (43 %)	3 (38 %)
Ne, bez možnosti individuálních setkání	2 (7 %)	2 (14 %)	0	0
Ne, s možností individuálních setkání	3 (10 %)	2 (14 %)	0	1 (12 %)

Tab. 4: Probíhaly/neprobíhaly online hodiny během distanční výuky na jaře 2020 v závislosti na délce praxe pedagoga (číslo v závorce vyjadřuje procentuální podíl v rámci skupiny)

Z Tab. 4: Probíhaly/neprobíhaly online hodiny během distanční výuky na jaře 2020 můžeme dále říci, že online hodiny probíhaly u všech učitelů se střední délkou praxe, pouze u jednoho z učitelů s nejdelší praxí online hodiny neprobíhaly. Online hodiny nerealizovali čtyři ze čtrnácti učitelů s nejkratší praxí. Dalo by se tedy odvodit, že učitelé s praxí více než 5 let si více zakládají na osobním kontaktu s žáky, než učitelé ve skupině s nejkratší praxí. To, že učitelé s nejkratší praxí byli skupinou, ve které nejčastěji neprobíhali online hodiny je v souladu se zjištěním, že tito učitelé přikládají nejmenší důležitost skupině zásad pro skupinová setkání, viz Tab. 11: Porovnání důležitosti skupin zásad v závislosti na délce praxe učitele.

Porovnáme-li učitele podle typu školy, na které učí, zjistíme následující. Z dvaceti dotazovaných učitelů základních škol čtrnáct realizovalo se svými žáky online hodiny. Pět z nich online hodiny nerealizovalo. Pokud se podíváme na devět dotazovaných pedagogů z gymnázií zjistíme, že všichni organizovali online hodiny pro své žáky.

Můžeme tedy říci, že učitelé na gymnáziích si více zakládali na tom, aby se osobně setkávali se svými žáky během distanční výuky, než učitelé ze základních škol.

4.2.1 Metody využívané během online hodin zeměpisu

Nejpoužívanější metodou (součet odpovědí „vždy“ a „pravidelně“) byla diskuze, která byla využívána čtrnácti z dotazovaných učitelů. Na pomyslném druhém místě se shodně umístila práce s mapou/grafem/textem, která byla vždy nebo pravidelně využívána ve dvanácti případech. Následoval výklad, který byl používán vždy a pravidelně jedenácti učiteli.

Když se podíváme pouze na metody, které byly využívány vždy, nejvíce se v online hodinách objevovala diskuze (sedm hlasů) a výklad, společně s prací s mapou/grafem/textem (shodně pět hlasů). Oprava úkolů zadaných mimo online hodiny byla vždy využívána čtyřmi pedagogy.

Pokud bychom se podívali naopak na nejméně používané metody (součet odpovědí „nikdy“ a „spíše ne“) nejvíce hlasů nasbírala skupinová práce žáků, kterou nevyužívalo dvacet jedna dotazovaných pedagogů. To může být pravděpodobně obtížnou organizací pro tyto aktivity. Následovala prezentace individuální/skupinových projektů (dvanáct hlasů). Další aktivity již byly spíše využívány a proto není nutné je zmiňovat. Souhrn všech metod a četnost jejich využívání je v Tab. 5: Četnost využívání nabízených metody během online hodin zeměpisu na jaře 2020 pro celý testovaný vzorek.

	vždy + pravidelně	nikdy + spíše ne
výklad	11	7
diskuze	14	2
práce s mapou/ grafem/ textem	12	3
skupinová práce	2	21
prezentace individuálních/ skupinových projektů	1	12
oprava úkolů zadaných mimo online hodiny	8	6

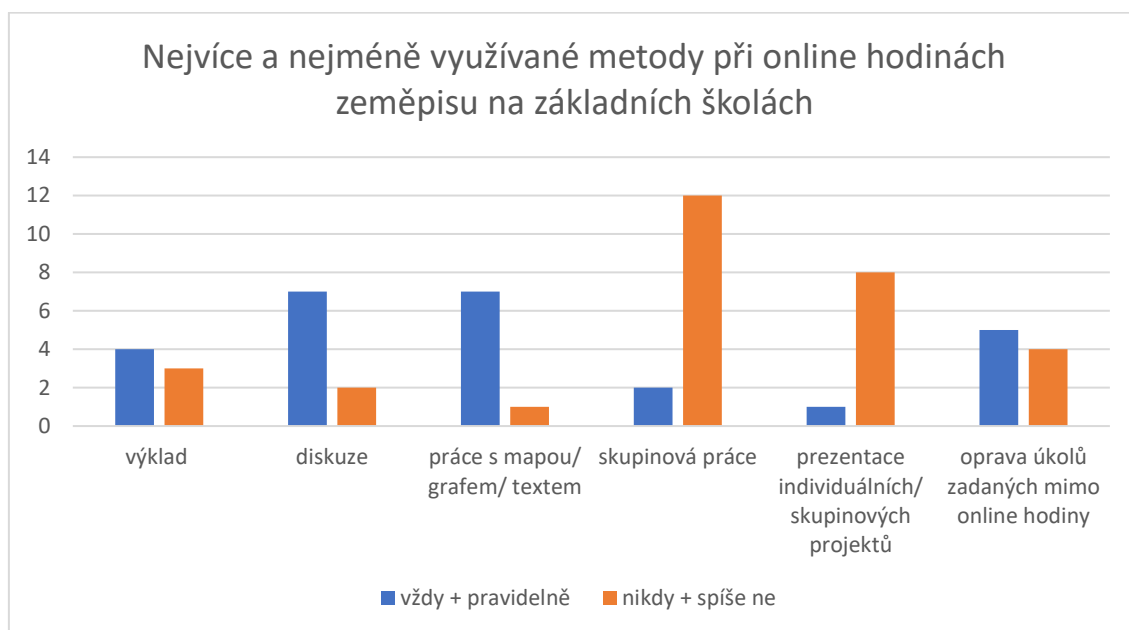
Tab. 5: Četnost využívání nabízených metody během online hodin zeměpisu na jaře 2020 pro celý testovaný vzorek

4.2.1.1 Metody využívané během online hodin zeměpisu podle typu školy

Z Graf 6: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na základních školách zjistíme, že nejvyužívanější metodou při online hodinách zeměpisu na základních

školách je diskuze a práce s mapou/grafem/textem (sedm učitelů). Následuje oprava úkolů zadaných mimo online hodiny (pět učitelů).

Podíváme-li se na nejméně zastoupené metody v online hodinách na základních školách (viz Graf 6: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na základních školách), „zvítězí“ skupinová práce, kterou nikdy nebo skoro nikdy nevyužívalo dvanáct pedagogů. Následuje prezentace individuálních a skupinových projektů, která nebyla využívána osmi učiteli, oprava úkolů zadaných mimo online hodiny (čtyři učitelé), výklad (tři učitelé), diskuze (dva učitelé) a práce s mapou/grafem/textem (jeden učitel).



Graf 6: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na základních školách

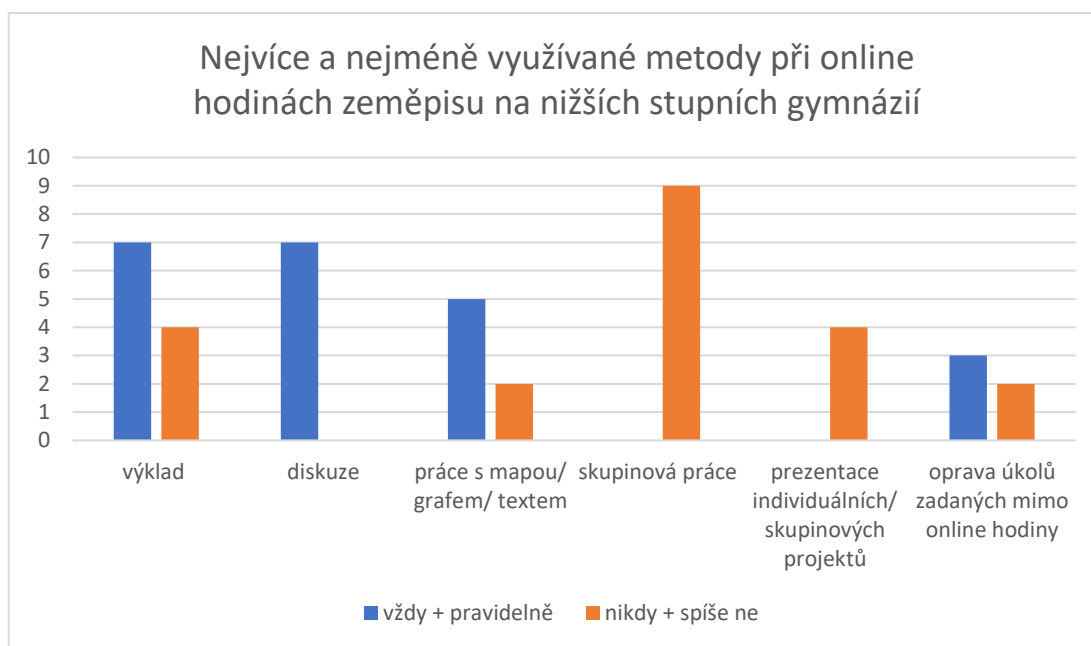
V Graf 6: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na základních školách můžeme vidět, že kromě opravy úkolů zadaných mimo online hodiny je využití jednotlivých metod velmi rozdílné.

Na nižších stupních gymnázií (viz Graf 7: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na nižších stupních gymnázií) byly nejčastěji používanou metodou výklad a diskuze, obě metody byly vždy nebo pravidelně využívány sedmi pedagogy. Následovala práce s mapou, která byla hojně využívána pěti učiteli

Naopak nejméně používanou metodou na nižších stupních gymnázií byla skupinová práce, kterou vůbec nebo prakticky vůbec nevyužívalo devět z deseti dotazovaných učitelů

gymnázií. Následovala prezentace individuálních/skupinových projektů, která nebyla využívána čtyřmi pedagogy.

Využití všech metod na nižších stupních gymnázií je znázorněno v Graf 7: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na nižších stupních gymnázií.



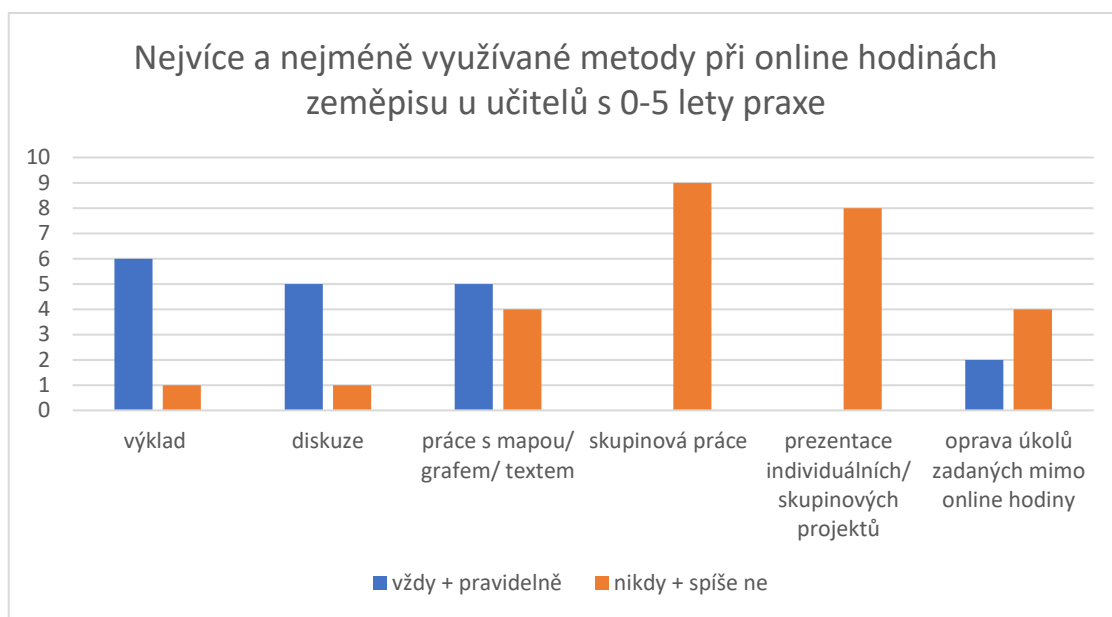
Graf 7: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu na nižších stupních gymnázií

Porovnáme-li grafy metod na základních školách a na nižších stupních gymnázií (Graf 6 a Graf 7) vidíme, že největší rozdíl je ve využití výkladu, který byl na nižších stupních gymnázií více využíván, než na základních školách. Celkově bychom tedy mohli říct, že nižší stupně gymnázií se podle používaných metod trochu více zaměřily na získávání znalostí. Učitelé na obou typech škol se snažili v rámci možností rozvíjet jednoduché geografické dovednosti, jako je diskuze nebo například práce s mapou.

4.2.1.2 Metody využívané během online hodin zeměpisu podle délky učitelovy praxe

Podle dat, která jsou zobrazena v Graf 8: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 0-5 lety praxe můžeme říci, že u učitelů s nejkratší dobou praxe, do pěti let, byl nejvyužívanější metodou výklad, který se objevoval u šesti učitelů z této skupiny. Následovala diskuze a práce s mapou, které byly vždy nebo pravidelně

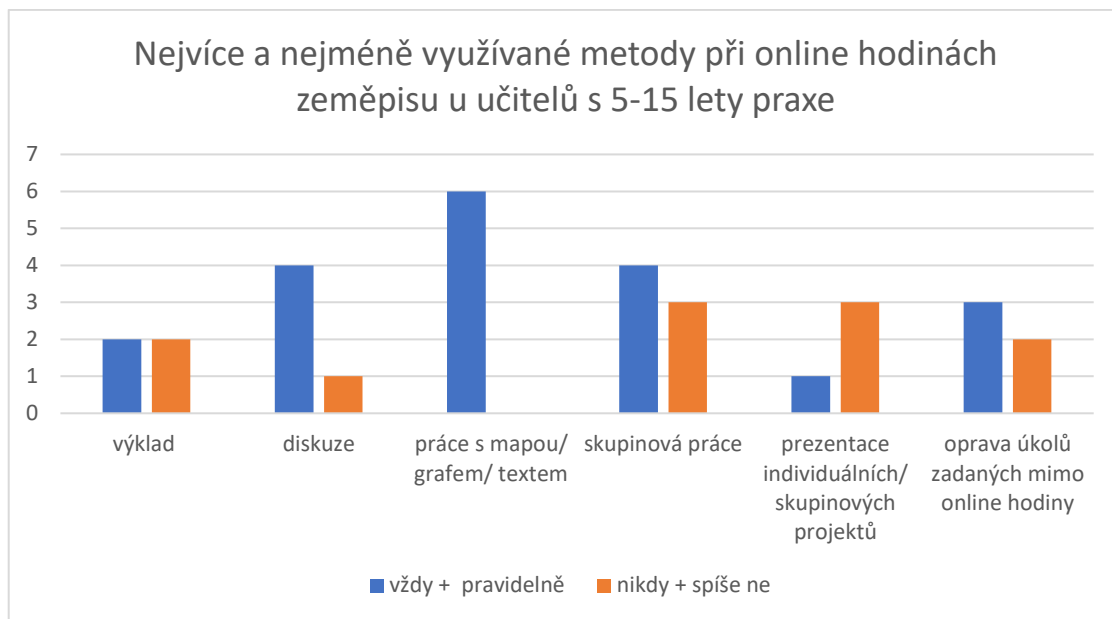
využívány pěti učiteli z této skupiny. Následovala oprava úkolů zadaných mimo online hodiny využívaná dvěma z deseti učitelů v této skupině. Skupinová práce a prezentace individuálních/skupinových projektů u této skupiny nebyla vždy nebo pravidelně využívána vůbec, pouze v jednom, resp. dvou případech byla využívána občas.



Graf 8: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 0-5 lety praxe

Nejméně využívanými metodami u této skupiny byly skupinová práce a prezentace individuálních/skupinových projektů. Dále čtyři z učitelů v této skupině nezařazovali do svých online hodin práci s mapou/grafem/textem a opravu prací zadaných mimo online hodiny. Metody výkladu a diskuze nebyly zařazeny shodně jedním pedagogem, nejednalo se však o stejnou osobu v obou případech. Konkrétní využití všech metod je vidět v Graf 8: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 0-5 lety praxe.

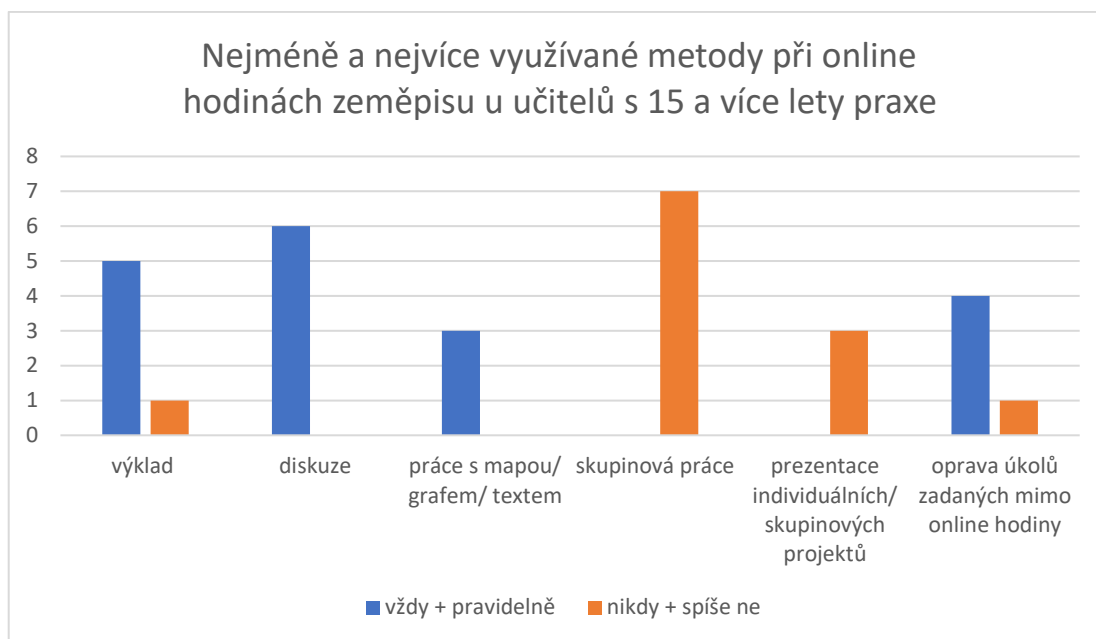
To, že učitelé v této skupině nejčastěji využívali výklad a naopak nevyužívali skupinovou práci, bychom mohli připsat tomu, že ještě nemají tolik zkušeností a je pro ně lehčí připravit hodinu výkladovou doplněnou jednoduchou diskuzí, než zadávat skupinové projekty, u kterých je často těžké, aby posloužily k účelu, který učitel zamýšlí.



Graf 9: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 5-15 lety praxe

U skupiny s 5-15 lety praxe (viz Graf 9: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 5-15 lety praxe) byla jako u jediné nejčastější metodou práce s mapou/grafem/textem, která byla vždy nebo pravidelně využívána šesti ze sedmi pedagogů v této skupině. Dalšími hojně využívanými metodami v této skupině byly diskuze a skupinové práce, které využívali čtyři z pedagogů. Na posledním místě ve využívání je prezentace individuálních/skupinových projektů, což ovšem můžeme pravděpodobně opět připsat stejnému důvodu jako v předešlé skupině (není třeba je prezentovat v každé online hodině).

Tři ze sedmi učitelů v této skupině vůbec nebo skoro vůbec nevyužívali metodu opravy úkolů zadaných mimo online hodiny a metodu skupinové práce, která se ovšem v této skupině zároveň těšila poměrně velké oblibě. Ve dvou případech poté nebyla využívána metoda výkladu a oprava úkolů zadaných mimo online hodiny. Všichni učitelé alespoň občas zařadili do online hodin metodu práce s mapou/grafem/textem, protože ani jeden z respondentů spadajících do této skupiny neuvedl, že by tuto metodu nevyužíval. Konkrétní využití všech metod je znázorněno v Graf 9: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 5-15 lety praxe.



Graf 10: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 15 a více lety praxe

Podíváme-li se na skupinu nejzkušenějších pedagogů (viz Graf 10: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 15 a více lety praxe), jejichž praxe je více než 15 let vidíme, že metodou, která je nejčastěji využívaná je diskuze. Diskuzi využívalo v online hodinách šest ze sedmi učitelů spadajících do této skupiny. Následuje výklad, který vždy nebo pravidelně využívalo pět respondentů v této skupině. Opravu úkolů využívali čtyři učitelé. Skupinovou práci nevyužíval pravidelně ani jeden z učitelů, stejně tak prezentaci individuálních/skupinových projektů, kterou ovšem tři ze sedmi učitelů v této skupině zařazovali občas.

U metod, které nebyly používány vůbec nebo skoro vůbec se nejčastěji objevuje skupinová práce, kterou vůbec nezařadilo všech sedm pedagogů. Může to být tím, že učitelé v této skupině zhodnotili situaci tak, že je žákům třeba předat hlavně geografické znalosti, a proto upřednostnili výklad a diskuzi. Prezentace individuálních/skupinových projektů nebyla zařazena u třech učitelů v této skupině. Konkrétní využití všech metod je znázorněno v Graf 10: Nejvíce a nejméně využívané metody při online hodinách zeměpisu u učitelů s 15 a více lety praxe.

Porovnáme-li pedagogy podle délky jejich praxe byla nejčastěji využívanou metodou v online hodinách diskuze. Data pro pedagogy s nejkratší a nejdelší dobou praxe se prakticky shodují, využívány jsou hlavně metody výkladu, diskuze, práce s mapou/grafem/textem

a opravy úkolů zadaných mimo online hodiny. Tyto skupiny naopak skoro vůbec nevyužívaly skupinové práce a prezentace individuálních/skupinových projektů. V tomto se odlišuje skupina pedagogů s 5-15 lety praxe, která tyto metody poměrně často zařazuje a dalo by se tedy říct, že učitelé v této skupině se snažili i přes složitější podmínky žáky naučit nejen geografickým znalostem, ale také geografickým dovednostem.

4.3 Zásady

Učitelům bylo v dotazníku nabídnuto dvacet zásad a ke každé z nich měli přiřadit číslo podle toho jakou důležitost dané zásadě připisují (5 - nejdůležitější, 4 - důležité 3 - nevím 2 - nedůležité, 1 - tuto zásadu vůbec neberu jako zásadu).

o komunikaci	pro skupinová setkání	k úkolům a výuce
komunikace s kolegy	využití moderních technologií	jasný smysl aktivity pro žáky
komunikace s rodiči	podpora pro žáky	plánování výuky dopředu
pracovat se zpětnou vazbou	vytvářet příležitosti pro osobní přístup	jasné instrukce k úkolům
seznámení se s technickými možnostmi žáků	podporovat žáky ve vzájemném kontaktu	dostatek materiálů
Jasná, častá a pravidelná komunikace se žáky	dát žákům možnost spojit se mimo skupinová setkání	podobný způsob výuky jako ve škole
	snaha o skupinová setkání	hodnotit kreativně a s rozmyslem
		nezahlcovat žáky učivem
		výběr vhodného online prostředí

Tab. 6: Rozdělení zásad do skupin

4.3.1 Zásady podle důležitosti pro celý testovaný vzorek

	průměr	četnost 1 a 2	četnost 5
Dát žákům možnost se spojit i mimo skupinová setkání	3,1379	10	7
Zamyslet se (přehodnotit) nad rolí učitele	3,1724	7	2
Komunikace s rodiči	3,2069	8	3
Podobný způsob výuky jako ve škole	3,2414	10	5
Snaha o skupinová setkání	3,3103	8	6
Komunikace s kolegy	3,5517	6	7
Podporovat žáky ve vzájemném kontaktu	3,5517	5	4
Dostatek materiálů	3,6897	5	7
Vytvářet příležitosti pro osobní přístup k žákům	3,8276	1	6
Seznámení se s technickými možnostmi žáků	3,8276	4	8
Výběr vhodného online prostředí	4,0345	2	10
Plánování výuky dopředu	4,2069	1	8
Využití moderních technologií	4,2069	1	12
Pracovat se zpětnou vazbou	4,2414	0	11
Jasná, častá a pravidelná komunikace s žáky	4,2414	1	14
Podpora pro žáky	4,2759	1	11
Hodnotit kreativně a s rozmyslem	4,3103	2	15
Nezahlcovat žáky učivem	4,3793	2	16
Jasný smysl aktivity pro žáky	4,4828	0	15
Jasně instrukce k úkolům	4,7931	0	23

Tab. 7: Zásady pro distanční výuku zeměpisu podle důležitosti

Pokud vezmeme všechny dotazované učitele do jedné skupiny (nebudeme je dělit podle délky praxe nebo typu školy na které učí) vyjdou nám následující výsledky (viz Tab. 7: Zásady pro distanční výuku zeměpisu podle důležitosti).

Nejméně důležitou zásadou je podle učitelů zásada „dát žákům možnost spojit se i mimo skupinová setkání“. Tato zásada byla deseti učiteli vybrána jako nedůležitá nebo ji za zásadu vůbec nepovažují. Druhou nejméně důležitou zásadou je „zamyslet se (přehodnotit) roli učitele. Třetí nejméně důležitou zásadou je podle učitelů komunikace s rodiči. Ještě je dobré zmínit zásadu „podobný způsob výuky jako ve škole“, kterou 10 učitelů nepovažuje za

důležitou nebo ji jako zásadu nebere. Toto může být způsobeno tím, že učitelé nebyli sžiti s distanční výukou a mysleli si, že ji zkrátka nejde provozovat podobným způsobem, jako výuku ve škole, popřípadě chtěli využít specifika distanční výuky a od výuky ve škole ji odlišit.

Podíváme-li se naopak na nejdůležitější zásady vidíme, že nejdůležitější pro učitele je zadávat jasné instrukce k úkolům. Může to být způsobeno tím, že v distanční výuce jsou instrukce k úkolům (ať už při online hodině nebo zadané písemně) opravdu jedinou možností jak instrukce předat a žáci nemají obvykle možnost se zeptat na doplňující otázky a dostat okamžitou odpověď jako ve škole. Tuto zásadu považuje za nejdůležitější dvacet tři učitelů z dvaceti devíti. Druhou nejdůležitější zásadou je „jasný smysl aktivity pro žáky. Toto by se dalo vysvětlit tím, že zejména po delší době mohou žáci na distanční výuce ztrácet motivaci a je proto dobré, když v aktivitách a úkolech zadávaných učitelem vidí jasný smysl. Třetí nejdůležitější zásadou je zásada „nezahlcovat žáky učivem“. Tato zásada byla dvěma učiteli hodnocena jako nedůležitá, stále ovšem více než polovina učitelů zařadila tuto zásadu do skupiny nejdůležitějších.

skupina zásad	zásady o komunikaci	zásady pro skupinová setkávání	zásady k úkolům a výuce
průměr	3,8138	3,7184	4,1422

Tab. 8: Skupiny zásad pro distanční výuku zeměpisu podle důležitosti

Z výsledků v Tab. 8: Skupiny zásad pro distanční výuku zeměpisu podle důležitosti můžeme konstatovat, že za nejdůležitější skupinu zásad učitelé považují zásady k úkolům a výuce. Naopak nejméně důležitá je pro ně skupina zásad pro skupinová setkávání.

4.3.2 Zásady podle typu školy

	nižší stupně gymnázií	základní školy	celý vzorek
Dát žákům možnost se spojit i mimo skupinová setkání	3,8889	2,8000	3,1379
Zamyslet se (přehodnotit) nad rolí učitele	3,3333	3,1000	3,1724
Komunikace s rodiči	2,6667	3,4500	3,2069
Podobný způsob výuky jako ve škole	3,7778	3,0000	3,2414
Snaha o skupinová setkání	3,3333	3,3000	3,3103
Komunikace s kolegy	3,3333	3,6500	3,5517
Podporovat žáky ve vzájemném kontaktu	3,6667	3,5000	3,5517
Dostatek materiálů	3,4444	3,8000	3,6897
Vytvářet příležitosti pro osobní přístup k žákům	3,7778	3,8500	3,8276
Seznámení se s technickými možnostmi žáků	3,8889	3,8000	3,8276
Výběr vhodného online prostředí	4,2222	3,9500	4,0345
Plánování výuky dopředu	4,2222	4,2000	4,2069
Využití moderních technologií	4,0000	4,3000	4,2069
Pracovat se zpětnou vazbou	4,2222	4,2500	4,2414
Jasná, častá a pravidelná komunikace s žáky	4,4444	4,1500	4,2414
Podpora pro žáky	3,8889	4,4500	4,2759
Hodnotit s rozmyslem a kreativně	4,1111	4,4000	4,3103
Nezahrnovat žáky učivem	4,3333	4,4000	4,3793
Jasný smysl aktivity pro žáky	4,5556	4,4500	4,4828
Jasně instrukce k úkolům	5,0000	4,7000	4,7931

Tab. 9: Porovnání důležitosti zásad v závislosti na typu školy

U učitelů na nižších stupních gymnázií (viz Tab. 9: Porovnání důležitosti zásad v závislosti na typu školy) byla za nejméně důležitou považována zásada „komunikace s rodiči“. Tato zásada získala průměrnou důležitost 2,6667. Tuto zásadu označili čtyři

z devíti gymnaziálních učitelů jako nedůležitou nebo ji za zásadu vůbec nepovažovali. Z nejméně důležitých zásad následovaly rovnou tři zásady se stejnou průměrnou důležitostí (3,3333). Jednalo se o zásady „komunikace s kolegy“ (třikrát považována za nedůležitou zásadu), „zamyslet se (přehodnotit) roli učitele“ a „snaha o skupinová setkání“.

Naopak nejdůležitější zásadou podle gymnaziálních pedagogů byla zásada „jasné instrukce k úkolům“. Tato zásada byla všemi hodnocena jako nejdůležitější. Následovala zásada „jasný smysl aktivity pro žáky“ s průměrnou důležitostí 4,5556, tato zásada byla pěti učiteli hodnocena jako nejdůležitější. Třetí nejdůležitější zásadou pro gymnaziální učitele je „jasná, častá a pravidelná komunikace s žáky“ (4,4444), kterou označilo jako nejdůležitější pět z gymnaziálních pedagogů.

Pro základ školské učitele byla za nejméně důležitou považována zásada „dát žákům možnost spojit se i mimo skupinová setkání“. Průměrná důležitost této zásady byla 2,8000 a celkem devět učitelů ji označilo za nedůležitou nebo ji za zásadu vůbec nepovažuje. Na druhou stranu, pět učitelů tuto zásadu označilo za nejdůležitější. Druhou nejméně důležitou zásadou pro učitele na základních školách je „podobný způsob výuky jako ve škole“ (průměrná důležitost 3,0000). Opět byla tato zásada devíti učiteli označena za nedůležitou nebo jimi není považována za zásadu. Třetí nejméně důležitou zásadou je „zamyslet se (přehodnotit) nad rolí učitele“ s průměrnou důležitostí 3,1000. Tato zásada není důležitá pro šest z devatenácti základ školských učitelů.

Nejdůležitější zásadou pro učitele zeměpisu na základních školách jsou „jasné instrukce k úkolům“. Tato zásada získala průměrnou důležitost 4,7000 a celkem čtrnáct učitelů ji považuje za zásadu nejdůležitější. Následovaly dvě zásady se stejnou důležitostí (4,4500), a to zásada „podpora pro žáky“ a „jasný smysl aktivity pro žáky“. Obě tyto zásady byly desetkrát označeny za nejdůležitější.

Porovnáme-li mezi sebou výsledky podle typu školy můžeme vidět několik rozdílů. Učitelé na gymnáziích připisují o dost větší důležitost zásadám „dát žákům možnost spojit se i mimo skupinová setkání“ a „podobný způsob výuky jako ve škole“. První zmíněná zásada potvrzuje dříve zjištěný fakt, že učitelé na gymnáziích častěji zařazovali během distanční výuky skupinovou práci.

Zaklad školské učitelé naopak považují za důležitější zásady tyto: „podpora pro žáky“ a „komunikace s rodiči“. Z toho můžeme usuzovat, že učitelé na gymnáziích vedou děti k větší samostatnosti a nechávají na nich více zodpovědnosti.

Důležitost všech zásad můžeme vidět v Tab. 9: Porovnání důležitosti zásad v závislosti na typu školy.

	celý vzorek	základní školy	nižší stupně gymnázií
o komunikaci	3,8138	3,8600	3,7111
pro skupinová setkání	3,7184	3,7000	3,7593
k úkolům a výuce	4,1422	4,1125	4,2083

Tab. 10: Porovnání důležitosti skupin zásad podle typu školy

Z Tab. 10: Porovnání důležitosti skupin zásad podle typu školy můžeme vidět, že pro obě skupiny jsou nejdůležitější zásady k úkolům a výuce. Pro gymnaziální učitele se na druhém místě umístily zásady pro skupinová setkání, což může opět potvrzovat to, že učitelé na gymnáziích vedou své děti ke spolupráci. Pro učitele na základních školách jsou naopak na druhém místě zásady o komunikaci. Z těchto výsledků můžeme konstatovat, že učitelé na základních školách se zaměřují na stejné skupiny zásad jako učitelé na nižších stupních gymnázií.

4.3.3 Zásady podle délky praxe

Jelikož je důležitost zásad většinou velmi podobná, rozebereme si pouze ty, u kterých se hodnoty liší. Data pro ostatní zásady jsou vidět v Graf 11: Porovnání zásad dle důležitosti v závislosti na délce praxe učitele.

První zásadou, která se výrazněji liší v průměrných hodnotách je zásada „využití moderních technologií“. Tato zásada je za nejméně důležitou považována pedagogy s nejdelší praxí, u kterých dostala průměrnou známku 3,875. U pedagogů do pěti let praxe byla průměrná známka 4,1667 a u učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety 4,4000. Když se podíváme na umístění u skupin do pěti let praxe a s praxí mezi pěti a patnácti lety se tato zásada umístila do pátého místa. U učitelů s nejdelší dobou praxe je tato zásada až na třináctém místě a můžeme tedy říct, že učitelé s delší praxí se nespolehají na moderní technologie tolik jako jejich kolegové s praxí kratší. Toto může opět potvrzovat dřívější tvrzení, že učitelé s nejdelší praxí nejsou s moderními technologiemi tolik sžiti.

Další zásadou, ve které uvidíme rozdíly je „komunikace s kolegy“, na kterou se podle průměrných známek nejvíce spoléhají učitelé s praxí mezi pěti a patnácti lety, kdežto učitelé

s nejkratší a nejdelší dobou praxe tuto zásadu nepovažují za tak důležitou. U učitelů s praxí do pěti let se tato zásada umístila až na patnáctém místě podle důležitosti (3,4167). U skupiny s praxí mezi pěti a patnácti lety (4,4000) se tato zásada umístila na osmém místě a u učitelů s praxí delší než patnáct let (3,5000) až na místě šestnáctém. Zjištění, že učitelé s krátkou praxí se tolik nespolehnají na komunikaci s kolegy je překvapivé, protože bychom mohli očekávat, že tito učitelé by se mohli zajímat o rady a zkušenosti zkušenějších kolegů, stejně tak bychom mohli očekávat, že učitelé s nejdelší praxí by mohli předávat své zkušenosti dále, popř. se zajímat o rady kolegů, kteří mají větší zkušenosti s moderními technologiemi.

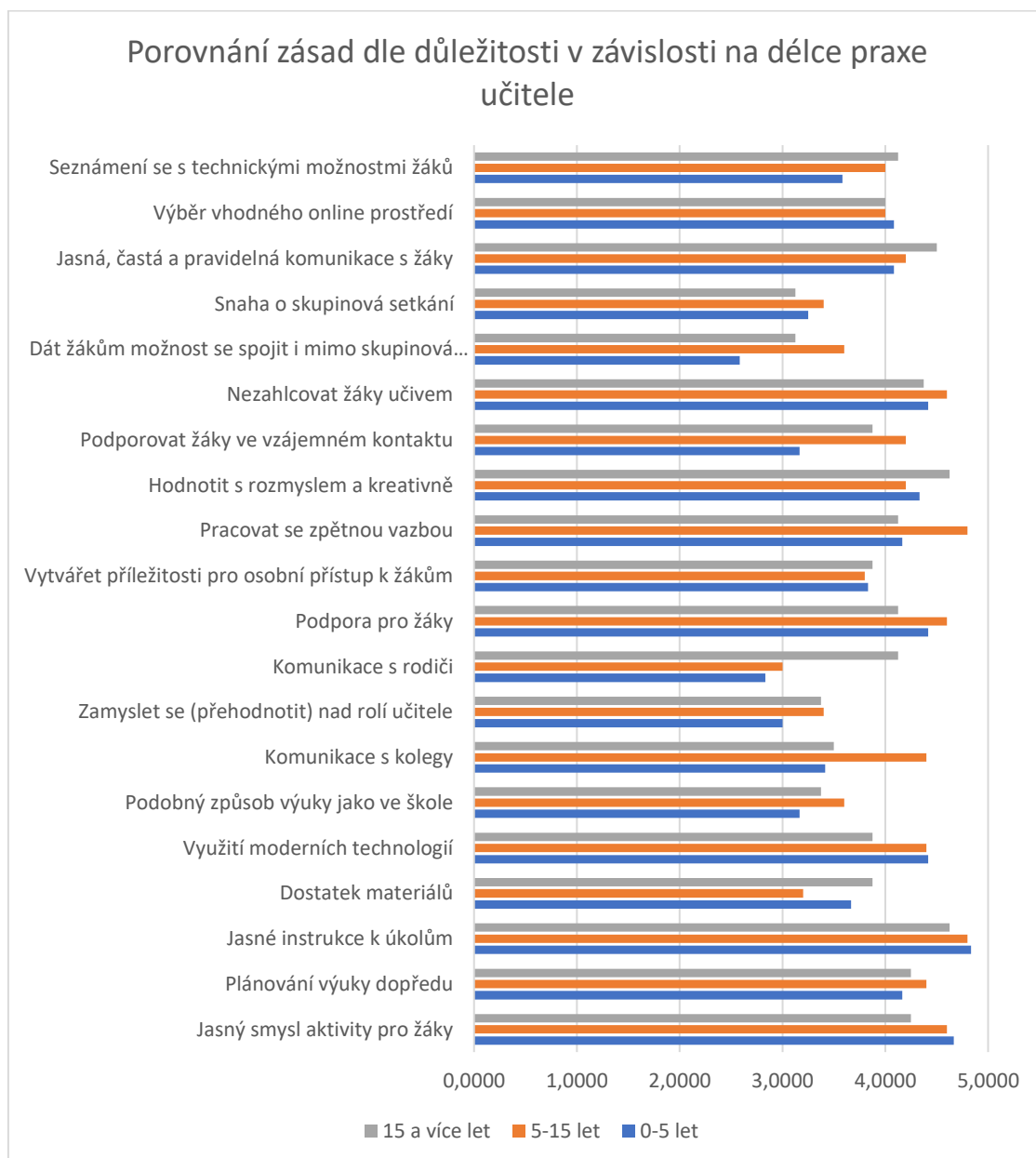
Další odlišnost můžeme vidět u zásady „komunikace s rodiči“, kterou skupiny učitelů s praxí do pěti let a s praxí mezi pěti a patnácti lety prakticky nepovažuje za důležitou, protože průměrná důležitost pro tuto zásadu u učitelů s nejkratší praxí je 2,8333 a u učitelů se střední praxí 3,000. Také umístění v tabulce důležitosti tomu odpovídá, kdy u učitelů s nejkratší dobou praxe je tato zásada na předposledním a u učitelů s praxí mezi pěti a patnácti lety je tato zásada dokonce na posledním místě. U učitelů s nejdelší praxí je tato zásada na sedmém místě se známkou 4,1250.

U zásady „pracovat se zpětnou vazbou“ můžeme vidět, že tuto zásadu považují za důležitou zejména učitelé s praxí mezi pěti a patnácti lety, u kterých se dostala na druhé místo a získala průměrnou známku 4,8000. Jinak je tomu u učitelů s nejkratší a nejdelší praxí. U učitelů s praxí do pěti let získala tato zásada průměrnou důležitost 4,167 a u učitelů s nejdelší praxí získala důležitost 4,1250. U všech skupin je ale tato zásada stále považována za důležitou nebo velmi důležitou.

Větší výkyv můžeme opět vidět u zásady „podporovat žáky ve vzájemném kontaktu“. Tuto zásadu vidí učitelé s nejkratší praxí jako méně důležitou než jejich zkušenější kolegové. Tato zásada byla skupinou nejméně zkušených učitelů ohodnocena průměrně známkou 3,1667. U učitelů s praxí pět až patnáct let měla tato zásada průměrnou důležitost 4,2000 a u učitelů s praxí delší než patnáct let 3,8750..

Poslední zásadou, kde vidíme větší odlišnost je zásada „dát žákům možnost spojit se mimo skupinová setkání“. Dalo by se očekávat, že výsledek bude podobný jako u předchozí zásady a částečně tomu tak také je. Opět jí nejmenší důležitost přisuzuje skupina učitelů s nejkratší praxí, v tomto případě je ovšem podpořena také učiteli s praxí naopak nejdelší. U skupiny s nejkratší praxí má tato zásada průměrnou důležitost 2,5883, u učitelů s praxí nejdelší potom 3,1250. U učitelů se střední délkou praxe je potom průměrná důležitost této

zásady 3,6000. Společně s výsledky předchozí zásady můžeme usuzovat, že učitelé se střední dobou praxe často využívali skupinovou práci. Po porovnání s metodami využívanými během distanční výuky se však toto tvrzení nepotvrdilo.



Graf. 11: Porovnání zásad dle důležitosti v závislosti na délce praxe učitele

	0-5 let	5-15 let	15+ let
o komunikaci	3,6170	4,0800	4,0750
pro skupinová setkávání	3,6110	4,0000	3,6667
k úkolům a výuce	4,3100	4,1750	4,1719

Tab. 11: Porovnání důležitosti skupin zásad v závislosti na délce praxe učitele

Z Tab. 11: Porovnání důležitosti skupin zásad v závislosti na délce praxe učitele vidíme, že jako nejdůležitější je všemi skupinami učitelů hodnocena skupina zásad k úkolům a výuce. Na druhém místě se u všech skupin umístily zásady o komunikaci, zde ale vidíme, že učitelé s nejkratší praxí jim připisují menší důležitost než jejich zkušenější kolegové. Co se týče skupiny zásad pro skupinová setkání opět vidíme, že největší důležitost jim připisují učitelé se střední dobou praxe. Jejich méně i více zkušené kolegové tyto zásady nevnímají jako tolik důležité.

Zajímavé může být také to, že učitelé s nejkratší praxí připisují průměrně zásadám nejnižší důležitost (kromě zásad k úkolům a výuce).

5. Výsledky rozhovorů

5.1 Redukce učebního obsahu

Všichni učitelé, kteří poskytli rozhovor redukovali učební obsah v rozsahu 0-25 %.

Učitele můžeme rozdělit na dvě skupiny. Do první můžeme zařadit tři učitele, kteří redukcí učebního obsahu provedli tak, že se zaměřili spíše na to, aby zůstaly (nejen) geografické dovednosti. Učitelé v druhé skupině se naopak uchýlili k tomu, že geografické dovednosti upozadili a snažili se žákům předat především znalosti. Jeden z učitelů se nachází na pomezí skupin, jelikož v povinných úkolech se zaměřoval zejména na nejdůležitější znalosti, v dobrovolných úkolech pak spíše na geografické dovednosti. Pokud porovnáme data z rozhovorů s daty o zásadách z dotazníku zjistíme, že u učitelů, kteří se zaměřili spíše na dovednosti, byla skupina zásad k úkolům a výuce vnímána jako nejdůležitější s největším odstupem od ostatních skupin. U učitelů, kteří se zaměřili spíše na znalosti nebyl tento odstup tak výrazný.

U dvou ze tří učitelů s nejkratší dobou praxe byl systém redukce velmi podobný. Obvykle se jednalo o to, že ve výuce za normálních podmínek chtějí po žácích určité geografické dovednosti. Ty během distanční výuky obvykle vypustili a soustředili se zejména na základní znalosti a aktuální události v probíraných oblastech. Poslední z učitelů v této skupině postupoval způsobem, že vybral určitá témata, která jsou podle jeho uvážení důležitá a aktuální a v těchto tématech šel do hloubky. Příkladem může být probírání regionu Jižní Evropy (konkrétně Itálie), kde bylo žákům sděleno, že tento region je zaměřen na

cestovní ruch a bylo diskutováno, jestli to může být jedna z příčin, že se zde koronavirus šířil více než v jiných zemích. Zde by se tedy dalo již mluvit o geografickém myšlení a uvažování. Všichni učitelé v této skupině se shodují na tom, že by se v další distanční výuce chtěli více zaměřit právě na geografické dovednosti a vyhledávání základních informací nechat více na dětech.

Učitelé s praxí 5-15 let postupovali v redukci dost podobně. Intuitivně, popř. po konzultaci s kolegy, zredukovali množství informací, které dětem předají. Zde lze vidět, že učitelé již mají více zkušeností a jsou schopni lépe vytipovat důležitá a pro žáky zajímavá témata. Také zde nedocházelo k tomu, že by po svých žácích nechtěli určité geografické dovednosti. Všichni tři učitelé se na ně zaměřují i během normálního způsobu výuky. Jeden z učitelů uvedl, že redukoval naopak množství informací, které žákům podával a zaměřil se více právě na (nejen geografické) dovednosti. Druhý ze skupiny rozdělil úkoly na povinné a nepovinné. V rámci povinných úkolů vyžadoval spíše znalosti a naopak v rámci dobrovolných úkolů se zaměřil spíše na geografické dovednosti. Žáci na toto prý reagovali tak, že plnili skoro všechny dobrovolné úkoly. Příkladem využití dovedností u obou pedagogů bylo, že po stručném probrání určitého regionu dostali žáci za úkol naplánovat výlet/dovolenou do tohoto regionu. Jejich plán měl obsahovat nejen zajímavá místa v regionu, ale také například způsob dopravy do regionu, ubytování apod.

Učitel s nejdelší praxí postupoval při redukci obsahu také intuitivně, ale zůstal zaměřený spíše na znalosti. Obsah byl redukován zejména podle toho, co děti dlouhodobě baví. Dále byly např. v rámci regionů vybrány státy, které jsou něčím typické (např. vysoký přirozený přírůstek). O dalších státech padla pouze zmínka a žáci dostali materiály, které si mohli dobrovolně nastudovat v případě většího zájmu.

5.2 Problémy během distanční výuky

Učitelé byli dále v rámci rozhovoru dotazováni na nejčastější problémy jejich i žáků. Prakticky všichni učitelé se shodli na dvou hlavních problémech u žáků, které také shodně časově uspořádali. Ze začátku distanční výuky byla největším problémem pro žáky absence osobního kontaktu s učiteli, ale hlavně se spolužáky. Postupem času se hlavním problémem stala ztráta motivace, která se projevovala hlavně v posledních dvou měsících distanční výuky, viz následující výroky: „... *Já si myslím, že nejvíc jim chyběla ta motivace, tím že*

byli vrženi do takového vzduchoprázdna ... možná i ten sociální kontakt... Ta motivace ale teda byla výrazně nižší než obvykle...“ „... od poloviny května bylo vidět, že ta morálka upadá jak u studentů, tak učitelů... nejtěžší bylo pro děti udržet morálku... i v červnu se snažili na online hodinách komunikovat, ale bylo vidět, že je to zmáhá, že je to stereotypní, že už je to otravné...“ „Žáci měli zejména ke konci distanční výuky problém s motivací se donutit k tomu, aby trávili několik hodin denně u počítačů... také jim úplně nepomáhalo, že s přibývajícím časem na distanční výuce spousta učitelů přidávala množství věcí, co po nich chtěli... U některých bylo taky vidět, že jim chybí kontakt se spolužákama, to jsem se ze začátku snažil řešit během třídnických hodin, kdy jsme si jen povídali...“

Problém motivace u učitelů zmínili tři z učitelů a opět tento problém pocítili spíše v druhé polovině jara. Bylo to podle nich způsobeno zejména tím, že už jim chyběl kontakt se žáky, kvůli kterému si vybrali toto zaměstnání. Dalším problémem, který také způsoboval ztrátu motivace a byl zmíněn i dalšími učiteli, bylo to, že žáci s postupem času byli méně kontaktní během hodin. Tento problém byl hlavně se staršími žáky. Viz následující výroky: *“ V červnu už to pro mě bylo opravdu utrpení, kdy mě nebavilo takhle učit, protože se z toho vytrácí to, proč tu práci děláte, že jste v kontaktu s těma lidma a ta interakce je bezprostřední, velmi autentická a to se úplně vytratilo...“ „...Mně ke konci už hodně vadilo, že když jsme konečně doladili ty online hodiny do nějaký přijatelný formy, tak už to děti nebavilo sedět doma a nějaký formy diskuze se stávaly prakticky nerealizovatelnýma...“* Učitelé také v několika případech zmínili vysokou časovou náročnost na přípravy, viz následující výroky: *„... No asi to bylo mnohem náročnější na přípravu... Tím jak to bylo na dálku, tak jsem musela neustále přemýšlet nad tím, co by ještě potřebovali, jak bych jim to ještě usnadnila, co bych jim kde našla, abych jim nahradila ten osobní kontakt a to co se dozvídají navíc v hodinách... bylo to výrazně časově náročnější než normálně...“ „... Snažil bych se udělat něco primárně pro sebe, aby nedošlo k té krizi, která nastala v červnu... Já jsem si sám sebe zavalil hromadou práce... i jsem si to počítal a mám v úvazku deset hodin zeměpisu a trávil jsem nad tím minimálně třicet hodin týdně...“ „... Hlavně ze začátku jsem trávil odepisováním na všechny úkoly od dětí víc než bych chtěl... Taky přípravy mi zabraly mnohem víc času, protože normálně často učím něco jak se říká z fleku, prostě bez přípravy, to tady úplně nejde, protože kdybych to udělal, tak vlastně nepošlu žádný úkol... Takže jsem potkal témata, kde jsem musel strávit přípravou jednoho úkolu nebo třeba hodiny třeba 3-4 hodiny a když už jsem teda připravil vymazlenej pracovní list, tak ono se to taky samo neopraví, žejo...“*

Pouze jeden z dotazovaných pedagogů uvedl, že někteří žáci měli problémy s vybavením pro distanční výuku. Ty se týkaly zejména problémů s připojením nebo například prostředí a nástrojů v návaznosti na operační systém v počítači (MacOS x Windows). Toto může být ale způsobeno tím, že rozhovoru se účastnili zejména učitelé, kteří učí v Praze nebo největších městech Česka. Pokud by se do rozhovoru zapojili učitelé z dalších oblastí, dalo by se očekávat, že by tento problém vyšel více najevo. Žádný z učitelů také neuvedl, že by měl problém s technickými záležitostmi okolo distanční výuky. To může být způsobeno tím, že učitelé, kteří se zúčastnili rozhovoru se řadili spíše k mladším učitelům.

5.3 Syntéza výsledků

Na základě dat z Tab. 12: Zkrácené výsledky dotazníku můžeme najít několik podobností mezi jednotlivými učiteli.

U učitelů č. 5, 8 a 15 vidíme, že žádný z těchto učitelů nerealizoval se svými žáky online hodiny, což má návaznost na to, že všichni z nich přikládají nejmenší důležitost zásadám pro skupinová setkání. Všichni tito učitelé působí na základních školách. Ani jeden z těchto učitelů také nekonzultoval s nikým z kolegů a na základě zpětné vazby od žáků neprovedl ve své výuce žádné změny.

Další podobnost vidíme u učitelů č. 2, 12, 20 a 24. Všichni tito učitelé spadají do skupiny s praxí do pěti let a během svých online hodin nevyužívali práci s mapou/grafem/textem ani skupinovou práci. Vzhledem k délce jejich praxe je možné, že to bylo z důvodu, že nevědí, jak tyto aktivity během online setkání realizovat. Dá se předpokládat, že za normálních podmínek by tyto aktivity v hodinách realizovali, protože všichni uvedli, že jejich metody nejsou během distanční výuky stejné jako při výuce prezenční. Pouze jeden z těchto učitelů konzultoval během distanční výuky s kolegy, kteří učí zeměpis. Během těchto konzultací by tito učitelé mohli probrat se svými zkušenějšími kolegy právě tyto aktivity a následně by je mohli zařadit i do online hodin, což by například u práce s mapou/grafem/textem bylo v zeměpise vhodné.

U všech učitelů, jejichž žáci strávili distanční výukou více času (č. 1, 6, 7, 9, 15, 23, 27, 18), než by strávili zeměpisem při normální výuce došlo k minimální (do 25 %) nebo žádné redukci učebního obsahu. U šesti z těchto sedmi učitelů (č. 1, 6, 7, 9, 15, 23, 27) si můžeme všimnout toho, že nekonzultovali distanční výuku s učiteli, kteří učí úplně jiné

předměty, u kterých by se dal očekávat odlišný pohled na priority během distanční výuky, což by mohlo na toto mít přímý vliv.

U učitelů č. 2, 5, 6, 8 a 17 můžeme vidět, že na základě zpětné vazby nebyly provedeny žádné změny nebo o zpětnou vazbu nebylo vůbec požádáno. Toto se u těchto učitelů shoduje s tím, že skupině zásad o komunikaci připisují nejmenší důležitost (max. 3,2). Stejně tak často nepřikládají velký význam ani skupině zásad pro skupinová setkání, což se ve třech případech (č. 5, 6, 8) odráží v tom, že se svými žáky nerealizovali během distanční výuky online hodiny. Praxe všech těchto učitelů je do pěti let a čtyři z nich (č. 5, 6, 8, 17) působí na základních školách. Žádný z těchto učitelů také nepřistoupil k větší než 25% redukci učiva, což může být způsobeno tím, že pro všechny tyto učitele je nejdůležitější skupina zásad k úkolům a výuce. Všechna tyto ukazatele by mohly vést k tomu, že u těchto učitelů mohlo dojít k zahlcení žáků učivem.

U sedmi z deseti učitelů, kteří na základě zpětné vazby od žáků provedli nějaké změny v rámci distanční výuky (č. 7, 11, 18, 22, 27, 28, 29) se ukázalo, že pro ně jsou velmi důležité zásady o komunikaci. Ty u nich měly buď největší průměrnou hodnotu ze všech skupin zásad nebo měli hodnotu velmi vysokou. Pouze u tří učitelů (č. 2, 17, 23), kteří žádali o zpětnou vazbu byla zásadám o komunikaci přidělena nízká důležitost ($\leq 2,8$). Tito tři učitelé všichni spadají do skupiny s nejkratší praxí.

To, že všichni učitelé zařadili do distanční výuky některou z variant samostudia (nejčastěji samostudium zaslaných materiálů a samostudium z učebnice) se odráží v tom, že kromě osmi učitelů je pro všechny učitele skupina zásad k úkolům a výuce hodnocena důležitostí vyšší než 4. U těchto osmi učitelů jsou ale i ostatní skupiny zásad hodnoceny nižší důležitostí než 4.

V celém testovaném vzorku najdeme dvanáct učitelů, kteří během distanční výuky zařazovali přípravu prezentací (referátů, projektů...) žákem, ale již nezařazovali tuto činnost ve skupině. Sedm z těchto učitelů (č. 6, 8, 11, 14, 15, 19, 27) považuje za nejméně důležitou skupinu zásad pro skupinová setkání (kromě jednoho učitele byla u všech tato zásada označena nižší důležitostí než 3,5). U zbylých pěti učitelů (č. 3, 9, 17, 20, 24) se nepotvrdilo, že by zásady pro skupinová setkávání považovali za nedůležité. Těchto pět učitelů bez výjimky realizovalo se svými žáky během distanční výuky na jaře 2020 online hodiny, což nebylo pravidlem u předchozích učitelů, z nichž tři (č. 6, 8, 15) online hodiny se svými žáky nerealizovali.

Vysvětlivky k Tab. 12: Zkrácené výsledky dotazníku: OH = online hodiny, SSZM = samostudium ze zaslaných materiálů, SSU = samostudium z učebnice, SSŽM = samostudium žákem vybraných materiálů, PPI = příprava prezentací (referátů, projektů...) žákem, PPS = příprava prezentací (referátů, projektů...) ve skupině, VMI = vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žákem, PT = práce s textem, DV = distanční výuka, V = výklad, D = diskuze, PMGT = práce s mapou/grafem/textem...), SP = skupinová práce, PP = prezentace projektů, OÚ = oprava úkolů zadaných mimo online hodiny, A25 = ano do 25 %, A50 = ano, do 50 %, A75 = ano do 75 %, N = ne, KKZ = konzultace s kolegy, kteří učí zeměpis, KKP = konzultace s kolegy, kteří učí příbuzné předměty, KKJ = konzultace s kolegy, kteří učí úplně jiné předměty (např. český jazyk...), KKM = konzultace s kolegy z jiných škol, KV = konzultace s vedením školy, W = webináře, AM = ano, normálně méně, AV = ano, normálně více, AS = ano, normálně stejně, S = stejně času, M = méně času, V = více času

6. Diskuze

Dotazník, ze kterého byla získána většina dat pro výsledky této práce, byl sestaven na přelomu května a června roku 2020 a k respondentům se tedy dostal koncem školního roku. Pravděpodobně i díky tomu byl dotazník vrácen dvaceti devíti učiteli zeměpisu, což není velký vzorek. Je dobré také konstatovat, že téměř polovina učitelů, kteří dotazník vyplnili, spadá do skupiny s praxí do pěti let, což rozhodně neodpovídá věkovému složení učitelů zeměpisu v Česku. Podíváme-li se na poměr učitelů z druhých stupňů základních škol a učitelů na nižších stupních gymnázií, převažují v dotazníku učitele ze základních škol, což je myslím odpovídající (i když ne přesně) poměru učitelů zeměpisu v Česku. K lepšímu vyhodnocení dat často chyběla nějaká otázka v dotazníku, což se ale ukázalo až při vyhodnocování dotazníku. Tomuto by pravděpodobně se dalo zabránit, kdyby bylo před rozesláním dotazníku provedeno širší pilotní testování. K tomu ovšem nebyl čas, jelikož autor chtěl bezprostřední odpovědi učitelů týkající se jarní výuky.

Jelikož pandemie koronaviru na jaře 2020 a s ní spojený přechod výuky ve školách na distanční formu byly naprosto novou situací pro školství na základních školách/nižších stupních gymnázií, není k dispozici větší množství publikací, které by se věnovaly tomuto tématu. Výsledky této práce budou tedy diskutovány spíše vzhledem k teoretickým podkladům, než k výsledkům jiných prací. Jednou z prací zaměřených přímo na distanční

výuku na ZŠ je Rokos, Vančura, 2020. Tato práce prezentuje distanční výuku na jedné konkrétní škole v Jihočeském kraji.

Provedením rozhovorů lze potvrdit data z Rokos, Vančura, 2020 ohledně největších problémů žáků. V publikaci je uvedeno, že žáci na druhém stupni měli nejčastěji problém se ztrátou motivace, která pramenila často z toho, že učitelé s postupem času zadávali více a více úkolů. Toto byl nejčastěji zmiňovaný negativní komentář žáků k distanční výuce dle zmíněné publikace. Také se potvrdilo to, že žákům chyběl kontakt se spolužáky. Toto byl třetí nejčastější negativní komentář dle publikace Rokos, Vančura, 2020. Lze také potvrdit to, co nejvíce vadilo učitelům. Obě práce uvádějí zejména malou interakci se žáky a chybějící bezprostřední zpětnou vazbu od nich.

Data z rozhovorů a dotazníku stejně jako data v diskuzi Rokos, Vančura, 2020 ukazují, že většina žáků se do distanční výuky zapojila. Toto bylo potvrzeno také daty ČŠI, 2020, kde je uvedeno, že online komunikace se během distanční výuky neúčastnilo 4 % žáků, z nichž s 0,25 % se nepodařilo spojit vůbec. V rozhovorech provedených pro potřeby této práce to bylo vyjadřováno takto: „... ano, byli žáci kteří se v podstatě neozvali, ale to bylo opravdu v jednotkách procent na celé škole...“ „... jelikož u nás jsou žáci zvyklí být v kontaktu s učiteli, tak po ne úplně dlouhé době jsme už měli zprávy opravdu o všech...“.

Další fakt, který se shoduje v publikaci Rokos, Vančura, 2020 s výsledky této práce je čas, který žáci strávili zeměpisem v porovnání s normální formou výuky. V této práci z výsledků dotazníku vyšlo, že u sedmi z dvaceti devíti učitelů trávili žáci zeměpisem více času než obvykle, to odpovídá zhruba 24 %. V publikaci Rokos, Vančura, 2020 uvedlo cca 18 % žáků, že náročnost přípravy na zeměpis byla větší než přiměřená, z toho se dá usoudit, že tedy trávili zeměpisem více času. V této práci skoro 50 % učitelů také uvedlo, že jejich žáci trávili zeměpisem méně času než ve škole, což se opět téměř shoduje s daty z Rokos, Vančura, 2020, kde 46 % žáků uvedlo, že náročnost přípravy na hodiny zeměpisu byla přiměřená.

Publikace, které byly použity k vypracování rešeršní části této práce zmiňují jako jeden z nejdůležitějších faktorů distanční výuky komunikaci (např. Zlámalová, 2007; Ocásková, Sandanusová, 2020, Metodika MŠMT). Toto se učitelům z testovaného vzorku řekl bych podařilo naplnit, jelikož skupina zásad o komunikaci získala průměrnou důležitost cca 3,8 což prakticky odpovídá hodnotě důležité. O trochu vyšší potom byla důležitost této skupiny zásad na druhých stupních základních škol.

Porovnáme-li celkově data z dotazníku se zásadami získanými rešerší literatury, můžeme říct, že učitelé se až na výjimky těmito zásadami, byť třeba nevědomě, řídili a považovali je za velmi důležité.

V práci Ocásková, Sandanusová, 2020, která se týká doporučení k distanční výuce u dětí, je zmiňováno, že se nemění pouze způsob výuky, ale je třeba také pozměnit učební obsah (Ocásková, Sandanusová, 2020). Toto by mělo být provedeno nejen na základě osobního uvážení, ale také na základě zpětné vazby od žáků a rodičů, se kterými je důležité během této nové situace komunikovat. V celém testovaném vzorku najdeme pouze dva učitele, kteří během distanční výuky na jaře 2020 nepožádali děti o zpětnou vazbu, ani nekomunikovali s rodiči. Ve zbytku případů komunikace s žáky a rodiči podle učitelů fungovala a na základě ní často došlo ke změnám během distanční výuky. Pouze pět učitelů nepřistoupilo k úpravě učebnímu obsahu, to odpovídá zhruba 15 % dotazovaných učitelů.

Další klíčovou částí distanční výuky je bezesporu vhodné online prostředí, což je zmiňováno v několika publikacích (např. Zlámalová, 2007; GOA Staff, 2020). Toto podle dat z dotazníku vnímají také učitelé, kteří výběru online prostředí připisují vysokou důležitost, 4,0345. Tato důležitost byla o trochu vyšší na nižších stupních gymnázií, kde se dá předpokládat menší pomoc rodičů s výukou, a proto je ještě důležitější, aby orientace v tomto prostředí žáky nijak neomezovala ve výuce, popřípadě ji nečinila náročnější. Dle dat z dotazníku dokonce 50 % učitelů toto prostředí v průběhu distanční výuky změnilo, předpokládáme tedy, že se tak stalo proto, aby se učitelé i žáci v online prostředí orientovali co nejlépe a výuka tak byla usnadněna oběma stranám.

Z pohledu autora je po studiu literatury a vyhodnocení dat z dotazníku nutné si uvědomit, že na jaře roku 2020 většina učitelů nebyla na náhlý přechod na distanční výuku dostatečně připravena. Do několika týdnů ovšem provedla změny, díky kterým by měla být kvalita výuky distanční formou zvýšena (např. zavedení online hodin, výběr vhodného prostředí pro komunikaci s žáky, samotná komunikace s žáky). Z rozhovorů je patrné, že většina dotazovaných učitelů brala svou práci zodpovědně a přípravě během distanční výuky věnovala velké množství času, který byl často využíván pro podávání individuální zpětné vazby, což je velmi důležité, jelikož přechod na samostudium byl pro žáky nelehkým úkolem, se kterým potřeboval každý pomoci trochu jiným způsobem. Toto může být způsobeno tím, že dotazníkového šetření na toto téma se pravděpodobně zúčastnili spíše učitelé, kteří se o výuku zeměpisu zajímají spíše nadprůměrně. Toto bylo ještě více znát

během realizace rozhovorů. Z hlediska zásad by pro období jara 2020 autor přikládal nejvyšší důležitost skupině zásad pro skupinová setkání, jelikož se z pohledu učitelů jednalo spíše o krátkodobý kompromis ve výuce a dalo se tedy počítat s tím, že látka, která by se nestihla probrat během jara by se dohnala v dalším ročníku. Proto bylo důležité, aby žáci úplně nepřišli o kontakt s okolním světem. Následně od dalšího školního roku, kdy se ukázalo, že distanční výuka bude součástí českého vzdělávání po delší dobu, se zvyšovala důležitost probraného učiva (a tím zásad k úkolům a výuce), stále je však důležité nezapomínat na to, že se dá vynechat několik okruhů, které nejsou do života důležité a je možné vidět i výhody distanční výuky, například potenciál naučit žáky pracovat s komunikačními technologiemi, které jsou využitelné tzv. do života a běžně ve škole není tolik prostoru je procvičovat, například práce s nástroji pro výrobu prezentací, samotné principy tvoření prezentací a referátů a v neposlední řadě například orientace v internetových zdrojích, která není rozhodně jednoduchou záležitostí. Zde se autor shoduje s mnoha učiteli, kteří byli součástí dotazníkového šetření a uvedli, že hojně zařazovali do výuky přípravu projektů jak individuálních, tak ve skupině nebo například často využívali diskuzi během online hodin. Bylo by tedy škoda tohoto potenciálu distanční výuky nevyužít a zůstat u základních metod jako je samostudium z učebnice.

Z dat v dotazníku můžeme vidět nenaplněný potenciál tzv. webinářů, které k inspiraci využívalo pouze sedm z dotazovaných učitelů, ačkoliv se může jednat o skvělý zdroj informací a zkušeností z online výuky. Stejně tak by během distanční výuky mělo docházet ke konzultaci s kolegy napříč předměty, aby nedocházelo k zahlcování žáků učivem nebo například k tomu, že se jedna látka probírá ve více předmětech současně, což je za ztížených podmínek distanční výuky naprosto zbytečné.

7. Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem distanční výuky zeměpisu na jaře 2020. Rešeršní částí práce byla popsána specifika distanční výuky a hlavní rozdíly oproti prezenční formě výuky. Také byly sepsán seznam sedmnácti zásad, které byly podle své podstaty rozděleny do tří skupin: o komunikaci, pro skupinová setkání a týkající se úkolů a výuky. Zásady získané rešerší literatury byly následně využity v empirické části práce, kde jim byla pedagogicky přiřazována důležitost a při syntéze výsledků bylo ověřeno, jestli byly tyto zásady opravdu dodržovány.

V praktické části byla na výzkumném vzorku, který se skládal z dvaceti devíti učitelů, popsána distanční výuka zeměpisu z několika hledisek. Učitelé byli porovnáváni podle typu školy, na kterém působí (2. stupeň základní školy a nižší stupeň gymnázia) a podle délky jejich praxe (0-5 let, 5-15 let, 15 a více let). Mezi učiteli na základních školách a nižších stupních nebyly zjištěny větší rozdíly. Při porovnání skupin učitelů podle délky praxe již nějaké rozdíly byly nalezeny, zejména v komunikaci během distanční výuky a ve vnímání skupin zásad. Obvykle se skupina učitelů s praxí 5-15 let odlišovala od zbylých dvou skupin, které měly podobné výsledky.

Velkou a pochopitelnou změnou, která musela nastat kvůli přechodu na distanční výuku byla bezesporu změna prostředí, ve kterém výuka probíhala. S tím se nesla také velká změna ve způsobu komunikace, kterou většina učitelů alespoň částečně kompenzovala zařazením online hodin, které se pro většinu učitelů zeměpisu staly součástí distanční výuky. S tím, že žáci nemohli být přítomni ve školách docházelo často k tomu, že byli odříznuti od kontaktu se spolužáky, který jim často chyběl. I zde je třeba vidět velký význam online hodin, které alespoň trochu mohou nahradit tuto změnu.

Další změnou byla redukce učebního obsahu, ke které přistoupila většina dotazovaných učitelů v různém rozsahu. Učitelé se podle způsobu redukce obsahu dají rozdělit na dvě základní skupiny. Ti, kteří se při distanční výuce zaměřili spíše na geografické dovednosti a ti, kteří se zaměřili spíše na získávání geografických znalostí.

Pokud budeme vycházet z toho, že zásady sestavené na základě rešerše literatury by měly představovat určitá pravidla pro učitele při distanční výuce a budeme předpokládat, že učitelé jsou schopni odpovíající sebereflexe, můžeme myslím konstatovat, že distanční výuka zeměpisu na jaře 2020 proběhla v rámci možností bez větších problémů. Učitelé se těmito zásadami (byť třeba nevědomky) většinou řídili, což bylo potvrzeno například využívanými metodami nebo daty o komunikaci s rodiči a žáky.

Zásady, které byly sepsány v této práci mohou v budoucnu tvořit podporu pro učitele, kteří se mohou znovu ocitnout v distanční výuce. Potvrzením tohoto je fakt, že hned na podzim školního roku musely školy opět přejít do režimu distanční výuky. Zde se nabízejí otázky, jak se změnil přístup učitelů k distanční výuce oproti jaru roku 2020 a jak se díky tomu dlouhodobě změnil výuka zeměpisu na školách? Dá se předpokládat, že s přibývajícím dobou, kdy je distanční výuka součástí (nejen) geografického vzdělávání, se schopnosti

učitelů spojené s touto formou vzdělávání budou rozvíjet a žáci se budou moci více soustředit právě na dovednosti a znalosti, které jim jsou předávány.

Seznam zdrojů a literatury

BEDNAŘÍKOVÁ, I. (2013): Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání. *e-Pedagogium*, 13 (3), 119-128.

CALISKAN, S., SUZEK, S., OZCAN, D. (2017): Determining student satisfaction in distance education courses. *Procedia Computer Sciences*, 120, 529-538.

DUFFEK a kol. (2020): K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrize (průzkum mezi plzeňskými učiteli). *Pedagogická orientace*, 30 (2), 184-191.

edX team (2020): Tips for Successful Online Learning. Dostupné online z: <https://blog.edx.org/tips-for-successful-online-learning> (Cit. dne: 25.5. 2020)

GALUSHA, J., L. (1998): Barriers to Learning in Distance Education. University of Southern Mississippi, 23 s.

GOA Staff (2020): 15 Strategies for Online Learning When School is Closed. Dostupné online z: <https://globalonlineacademy.org/insights/articles/15-strategies-for-online-learning-when-school-is-closed> (Cit. dne: 16.5. 2020)

HUDSON, E. (2018): Seven Ways Technology Can Deepen, Not Cheapen, Place-Based Learning. Dostupné online z: <https://globalonlineacademy.org/insights/articles/seven-ways-technology-can-deepen-not-cheapen-place-based-learning> (cit.: 29.8. 2020).

CHRÁSKA, M. (2007): Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd. Paha: Grada publishing, a. s., 2007, 272 s.

CHRISTIDOU, V., HATZINIKITA, V., GRAVANI, M. (2012): Pedagogic practises promoted by distance learning educational material on adult education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1888-1996.

iDnes.cz (2020): Virus postavil české školství před největší výzvu v dějinách, říká ministr Plaga. Dostupné online z: https://tv.idnes.cz/rozstrel/koronavirus-rozstrel-robert-plaga-skoly-otevreni.V200416_141242_idnestv_vov (Cit. dne 25.5. 2020)

ISKENDEROGU, M., ISKENDEROGU, T., A., PALANCI, M. (2012): Opinion of teaching staff in distance education systems, regarding the assessment and evaluation process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4661-4665.

KARAL, H., CEBI, A. (2012): Views on modular assessment and evaluation process in distance education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2073-2077.

KEEGAN, D. (1996): *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.

KÖR, H., AKSOY, H., ERBAY, H. (2014): Comparison of the Proficiency Level of the Course Materials (Animations, Videos, Simulations, E-Books) Used In Distance Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 854-860.

MŠMT (2020): Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Dostupné online z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/> (Cit. dne: 19.3. 2021)

MŠMTa: Informace k vyhlášení nouzového stavu v ČR. Dostupné online z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr> (Cit. dne: 11.4. 2021)

MŠMTb: Aktualizováno: Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020. Dostupné online z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi> (Cit. dne: 11.4. 2021)

NERONI, J. a kol. (2019): Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7.

OCÁSKOVÁ, A., SANDANUSOVÁ, A. (2020): Jak učit v době koronavirové? Doporučení pro učitele. Katedra psychologie FFS MU Brno.

PETRONAM, C., PETRONAM, I. (2013): Improving the development of learning materials for open and distance learning. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 83, 295-299.

ROKOS, L., VANČURA, M. (2020): Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30 (2), 122-155.

SABA, F., TWITCHELL, D. (1988): Research in distance education. A system modeling approach. *The American Journal of Distance Education*, 2 (1), 9-24.

SEMRADOVA, I., HUBACKOVA, S. (2016). Teacher Responsibility in Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 544–550.

SWALES, CH. (2000): Editing distance education materials. The Commonwealth of Learning, Vancouver, Canada.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17 (2), 89–100.

YARMOHAMMADIAN, M., H., AHMADI, A., SADRIAN, M., FOOLADVAND, M. (2011): Evaluation of distance education programs based on the NADE-TDEC 2009-2010. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 117-119.

ZLÁMALOVÁ, H. (2003): Příručka pro tutorý distančního vzdělávání. Vysoká škola báňská – Technická univerzita v Ostravě, Ostrava, 23 s.

ZLÁMALOVÁ, H. (2007): Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29-44.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník použitý pro získání dat

Dotazník k diplomové práci

Dobrý den,
chtěl bych Vás požádat o vyplnění (ne úplně krátkého) dotazníku k mé diplomové práci, která se zabývá distanční výukou Zeměpisu. Mé jméno je Jaroslav Mášlo a jsem studentem magisterského studia na Přírodovědecké fakultě UK, konkrétně oboru Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání v kombinaci s geografii. Kromě studia už také učím na druhém stupni na základní škole v Praze. Cílem mé práce je zhodnotit distanční výuku Zeměpisu během koronavirové pandemie v roce 2020. (Proto, prosím, vztahujte všechny své odpovědi k této mimořádné situaci.) Dalším cílem je vytvořit "zásady" pro distanční výuku Zeměpisu, které by mohly posloužit ke zkvalitnění distanční výuky Zeměpisu v budoucnu.

Pokud jste se rozhodli mi vyplněním dotazníku pomoci k (snad) úspěšnému vypracování mé práce, zde je pár informací/instrukcí:

- 1) Prosím, uvádějte pravdivé informace (dotazník je anonymní, ano na konci je dobrovolná otáčka ohledně Vaší totožnosti, ale také je vysvětleno, proč je položena. Všechna data která vyplníte, nebudou spojována s Vaší osobou)
- 2) Práce se věnuje distanční formě výuky Zeměpisu na 2. stupni ZŠ, popř. odpovídajícím stupni gymnázia. Pokud učíte na vyšším i nižším stupni gymnázia, prosím, uvádějte informace vztahované k nižšímu stupni gymnázia.
- 3) Často je u otázek kolonka "Jiné". Vím, že je tato kolonka časově náročnější, ale informace z ní získané jsou o to cennější. Prosím Vás tedy o Váš čas, práci a ochotu a pokud máte k dané otázkě co sdílet, vyplňte, prosím, i tuto kolonku.
- 4) Prosím Vás o trpělivost během vyplňování dotazníku.

Mnohokrát děkuji za Vaši pomoc!

*Povinné pole

Základní informace

1. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Muž
☐ Žena

2. Jaké je Vaše vystudované aprocace? *

6. V jak velkém městě učíte? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ do 1 000 obyvatel
☐ 1 000- 5 000 obyvatel
☐ 5 000-10 000 obyvatel
☐ 10 000-50 000 obyvatel
☐ 50 000-100 000 obyvatel
☐ 100 000- 500 000 obyvatel
☐ 500 000 a více obyvatel

Distanční výuka

7. Popište, prosím, krátko, jakým způsobem probíhá/probíhala distanční výuka během koronavirové pandemie v roce 2020 ve Vašem případě. *

8. Zjišťovali jste dopředu technické možnosti žáků za účelem volby způsobu distanční výuky? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

3. Které předměty učíte?

4. Jaká je délka Vaší praxe? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ 0-0,99 let
☐ 1-1,99 let
☐ 2-4,99 let
☐ 5-9,99 let
☐ 10-14,99 let
☐ 15 a více let

5. Na jaké škole učíte? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ ZŠ 2. stupeň
☐ Pouze nižší gymnázium
☐ Pouze vyšší gymnázium
☐ Nižší a vyšší gymnázium
☐ Jiné: _____

9. Během distanční výuky během koronavirové pandemie v roce 2020 využívám (využívala jsem) tyto metody: (práce, kterou vykonávají žáci, ne Vy pro nastudování látky) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Online hodiny
☐ Samostudium ze zasláných materiálů (prezentace, články, mapy...)
☐ Samostudium z učebnice
☐ Samostudium žákem vybraných materiálů
☐ Příprava prezentací (referátů, projektů...) žákem
☐ Příprava prezentací (referátů, projektů...) ve skupinách
☐ Vyhledávání materiálů (článků, map, grafů...) žáky
☐ Práce s textem

Jiné: ☐ _____

10. Pokud nejsou žáci schopni plnit zadanou práci v plném rozsahu, jak to řešíte? (pokud máte i jiné řešení, prosím o jeho uvedení do kolonky "Jiné") *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Všichni žáci musí vypracovat stejné úkoly ve stejném čase
☐ Pokud žák práci nevykoná/nezúčastní se hodiny bez omluvy, prostě to ignoruji
☐ Dohodneme se na náhradním termínu odevzdání práce v původním rozsahu
☐ Dohodneme se na individuální úpravě rozsahu práce

Jiné: ☐ _____

11. Došlo během distanční výuky během koronavirové pandemie v roce 2020 k nějaké změně ve Vašem způsobu výuky/změně ve způsobu komunikace s žáky? (např. změna prostředí pro zadávání úkolů...) *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

12. Pokud ANO, k jaké? (Je možno vybrat více odpovědí. Pokud nastaly jiné změny, prosím Vás o jejich uvedení do kolonky jiné)

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Přechod na jiné prostředí
☐ Přechod (přidání) na online hodiny
☐ Změna způsobu zadávání úkolů
☐ Změna způsobu hodnocení

Jiné: ☐ _____

13. Po jaké době od uzavření škol (11.3. 2020) k těmto změnám došlo?

14. Kdo byl iniciátorem těchto změn?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Vy
☐ Jiný učitel (resp. pedagogický sbor na škole)
☐ Vedení školy
☐ Ke změnám došlo na základě žádostí rodičů

Jiné: ☐ _____

15. Kdo vybral prostředí, ve kterém probíhá Vaše distanční výuka? (Pokud bylo prostředí změněno, prosím o uvedení do kolonky jiné) *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Každý učitel si mohl zvolit své
☐ Vedení školy doporučilo
☐ Vedení školy určilo jednotné prostředí pro všechny

Jiné: ☐ _____

Online hodiny

20. Pokud online hodiny probíhají, zadáváte žákům i další práci?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne
☐ Příležitostně

21. O jakou práci se jedná?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Opakování
☐ Příprava na další hodinu
☐ Individuální projekty
☐ Skupinové projekty
☐ Vyhledávání materiálů k tématu
☐ Práce s textem

Jiné: ☐ _____

22. Kolik žáků se průměrně Vašich online hodin účastní?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ 0-25%
☐ 25-50%
☐ 50-75%
☐ 75% a více

23. Zjišťovala jste s předstihem, jestli se žáci budou moci online hodin účastnit?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

16. Realizujete s žáky online hodiny během distanční výuky? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

17. Pokud NE, dáváte žákům možnost individuálního setkání pomocí online prostředí?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

18. Pokud online hodiny realizujete, jsou tyto hodiny pravidelné?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

19. Odpovídá počet online hodin počtu hodin v běžném školním provozu?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne, hodin je méně
☐ Ne, hodin je více

24. Z jakého důvodu se žáci hodin neúčastní?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Časové důvody
☐ Technické důvody (např. jeden počítač v rodině...)
☐ Bez omluvy

Jiné: ☐ _____

25. Pokud se žák/žákyně nemůže zúčastnit online hodiny, jak tento problém řešíte?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Neřeším
☐ Pořizuji z hodiny záznam, který dám následně všem k dispozici
☐ Pořizuji z hodiny záznam, který dám následně na vyžádání k dispozici
☐ Dám všem žákům k dispozici materiály (prezentace, mapy...), které byly využity v hodině
☐ Dám žákovi/žákyni na vyžádání k dispozici materiály (prezentace, mapy...), které byly využity v hodině
☐ Nabídnou žákům, kteří se hodiny nemohli zúčastnit, možnost náhradní hodiny se stejným/podobným obsahem

Jiné: ☐ _____

26. Jak často používáte uvedené metody v online hodinách?

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Vždy	Pravidelně	Občas	Spíše ne	Nikdy
Výklad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskuze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Práce s mapou/grafem/textem...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupinová práce žáků (např. že si žáci založí vlastní videohovor apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prezentace individuálních/skupinových projektů žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oprava úkolů zadaných mimo online hodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Jaké další metody používáte během online hodin?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ žádné
☐ Jiné: _____

28. Používáte v online hodinách stejné metody jako při běžných hodinách ve škole?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

32. Dáváte žákům k dispozici všechny materiály, které použijete k přípravě úkolů/hodin... během distanční výuky? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

33. Pokud ANO, děláte to i při běžné formě výuky?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

34. Poskytujete během distanční výuky žákům nějaké podkladové materiály navíc? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

35. Pokud ano, o jaké materiály se jedná?

29. Pokud ne, popište, prosím, krátce změny a proč k nim došlo (Např. v normálních hodinách využívám více práci s mapami, diskuzi, ... Naopak v online hodinách se více věnuji výkladu..., protože...)

Materiály a učební obsah během distanční výuky

30. Využíváte při distanční výuce stejné nástroje/metody/materiály jako při normální výuce? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Ano
☐ Ne
☐ Něco jsem musel vyřadit
☐ Začal jsem používat i další věci

31. Pokud NE, popište, prosím, krátce změny v učebních materiálech a proč k nim došlo (Např. Během distanční výuky využívám více novinové články, mapy..., protože ...)

36. Využíváte během distanční výuky materiály, které jsou vyrobeny přímo Vámi, nebo používáte i materiály od někoho jiného? (Neberme v úvahu, že do své prezentace vložíte mapu, kterou najdete na internetu apod.) *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Pouze svoje materiály
☐ Kombinace svých "cizích" materiálů
☐ Pouze "cizí" materiály

37. Pokud využíváte i "cizí" materiály, o jaké materiály se jedná? (Opět neberme v úvahu, že do své prezentace vložíte mapu, kterou najdete na internetu apod.) Prosím o doplnění dalších možností do kolonky "Jiné".

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Prezentace z internetu
☐ Víde z internetu
☐ Prezentace od kolegů
☐ Testy z internetu (např. kvízy)
☐ Procvičování slepých map na internetu

Jiné: ☐ _____

38. Pokud zadáváte žákům samostatnou práci, jsou žáci schopni pracovat bez doplňujících otázek? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

39. Ať už zněla odpověď ANO, nebo NE, čemu to přisuzujete? (Např. Jasně/nejasné zadávání úkolů, složité/jednoduché úkoly...) *

40. Došlo u Vás ke změně učebního obsahu kvůli situaci, která nastala kvůli pandemii koronaviru v roce 2020? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Ano, došlo k redukci učebního obsahu a objemu informací, který byl žákům předán
☐ Ano, došlo k úplné změně učiva (např. místo probírání Jižní Ameriky byla probírána obecně geografie obyvatelstva)
☐ Ano, během distanční výuky se snažím žákům předat více informací
☐ Ne, učební obsah a objem učiva zůstal stejný

Jiné: ☐ _____

41. Pokud k došlo k redukci v rozsahu učiva, kolik % myslíte, že jste odebral/a?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ 0-25%
☐ 25-50%
☐ 50-75%
☐ 75-100%

42. Proč k těmto změnám došlo?

43. Pokud byl redukován rozsah učiva, jakým způsobem bylo vybráno co ponechat a co naopak vynechat?

44. Myslíte si, že žáci stráví distanční výukou Zeměpisu stejný čas jako během normální výuky? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne, při distanční výuce zabere Zeměpis více času než normálně
☐ Ne, při distanční výuce zabere Zeměpis méně času než normálně

Komunikace

45. Konzultoval/a jste zadávání úkolů/obsah a rozsah učiva... s kolegy? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Ano, konzultoval jsem s kolegy, kteří učí Zeměpis
☐ Ano, konzultoval jsem s kolegy, kteří učí "příbuzné" předměty (předměty, které zabývají podobným obsahem, ale z jiného pohledu, např. dějepis)
☐ Ano, konzultoval jsem s kolegy, kteří učí úplně jiné předměty (např. Český jazyk)
☐ Ano, konzultoval jsem s kolegy z jiných škol
☐ Ano, konzultoval jsem s vedením školy
☐ Ano, inspiroval jsem na webinářích apod.
☐ Ne

Jiné: ☐ _____

46. Pokud ke konzultacím s kolegy došlo, co bylo předmětem konzultace?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Obsah učiva
☐ Rozsah učiva
☐ Používané metody
☐ Sdílení materiálů
☐ Sdílení zkušeností z již proběhlé distanční výuky
☐ Technickou stránku výuky (využívání různých nástrojů apod.)

Jiné: ☐ _____

47. Požádal/a jste žáky o zpětnou vazbu? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

48. Jakým způsobem jste požádal/a o zpětnou vazbu?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Dotazník
☐ Během online hodin
☐ E-mail

Jiné: ☐ _____

49. Pokud ano, došlo na základě zpráv od žáků k nějakým změnám?

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

50. K jakým?

51. Komunikujete během distanční výuky také s rodiči? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

52. Děláte to za normálních podmínek? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano, ve stejné míře
☐ Ano, komunikuji s rodiči více
☐ Ano, komunikuji s rodiči méně
☐ Ne

53. Co je předmětem této komunikace (během distanční výuky)?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Informace o postupu ve výuce
☐ Informace o prospěchu/zapojení žáka/zákyně
☐ Žádost o zpětnou vazbu
☐ Organizační záležitosti

Jiné: ☐ _____

Zásady

54. Řídila jste se při přechodu na distanční výuku, nebo během ni nějakými zásadami? *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ Ano
☐ Ne

56. Pokuste se, prosím, rozřadit následující zásady pro distanční výuku podle důležitosti. Pokuste se, aby bylo všech sloupečků stejné množství. (1-nejdůležitější, 2- důležité 3- nevím 4- nedůležité, 5- tuto zásadu vůbec neberu jako zásadu) *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	1	2	3	4	5
Jasný smysl aktivity pro žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plánování výuky dopředu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jasně instrukce k úkolům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dostatek materiálů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využití moderních technologií	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podobný způsob výuky jako ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikace s kolegy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zamyslet se (přehodnotit) nad rolí učitele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikace s rodiči	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpora pro žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vytvářet příležitosti pro osobní přístup k žákům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pracovat se zpětnou vazbou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hodnotit s rozmyslem a kreativně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podporovat žáky ve vzájemném kontaktu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nezahrnovat žáky učivem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dát žákům možnost se spojit i mimo skupinová setkání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snaha o skupinová setkání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jasná, častá a pravidelná komunikace s žáky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vůně vhodného online prostředí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. Odkud tyto zásady pocházejí?

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- ☐ Vedení školy
☐ Internet
☐ Sám/sama jsem si dal/dala dohromady konkrétní zásady, kterými se budu řídit
☐ Od kolegů
☐ Příklady z jiných škol

Jiné: ☐ _____

Seznámení se s technickými možnostmi žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

57. Řídíte se nějakými dalšími zásadami? *

Možnost další spolupráce

58. Byl/byla byste ochotný/ochotná mi odpovědět na několik dalších otázek formu rozhovoru, který by proběhl např. přes Google Meet? Rozhovor by pravděpodobně zabral cca 30-45 minut a jeho obsahem by bylo rozšíření odpovědí na některé otázky, popř. otázky další. Seznam otázek by Vám byl zaslán s předstihem. *

Označte jen jednu elipsu.

- ☐ ANO
☐ NE
☐ Jiné: _____

59. Pokud je Vaše odpověď ANO, uveďte prosím Váš e-mail.

Sekce
bez
názvu

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas! Ještě jednou Vás chci ujistit, že v práci nebude nikde uvedeno vaše jméno, tudíž nikdo nebude moci zjistit, jak jste odpovídali/odpovídala. V případě jakýchkoliv otázek/připomínek mne neváhejte kontaktovat na emailu: jaroslavmaslo.10@seznam.cz. S pozdravem Jaroslav Měslo